



UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació
Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques

PROGRAMA DE DOCTORAT 2002-2003
Investigació i Innovació en Educació

L'ACTITUD CRÍTICA SOBRE EL CULTURE AL COS DES DE L'EDUCACIÓ FÍSICA

Investigació-acció entorn del disseny, aplicació i avaluació
d'un recurs educatiu multimèdia

Tesi doctoral

Presentada per:

Miguel Ángel Tirado Ramos

Dirigida per:

Dra. Maria Rosa Rosselló Ramon Dra. Susanna Soler Prat

Palma, 2010

*A Marga, Marc i Sofia, principal
motiu de la meua felicitat*

*Als meus pares, l'espill
en què em mire*

A Ruth i Abel

Agraïments

Al llarg de la realització d'aquest projecte he passat per situacions i he viscut sensacions coincidents amb quan participe en una maratón. Al principi se't presenten molts dubtes i alguns temors, però la il·lusió per donar els primers passos és tan gran que l'entusiasme t'espenteja i, sense saber com, ja estàs en marxa.

En ambdós casos, en el llarg camí que queda per recórrer travesses per moments amb sentiments oposats: seguretat i dubte, clarividència i ofuscació, confiança i desesperança, exultació i pessimisme, convenciment i indecisió. Però la perseverança, la il·lusió, i el suport de moltes persones que t'animen i t'ajuden fan que arribes a la meta; una meta que no és el fi, sinó el principi del següent projecte. De fet, prompte somnies en obrir un nou camí a partir de la fita que acabes d'aconseguir.

Són moltes les persones que, d'una manera o altra, han contribuït a fer d'aquest projecte una realitat. I voldria, encara que amb unes poques línies, donar compte de la meua gratitud cap a elles.

Gràcies a les meues directores Maria Rosa i Susanna, que han sabut transmetre'm una actitud investigadora rigorosa, sistemàtica i crítica, i a les quals agraiisc la seua disposició, els seus consells, les seues orientacions -des de perspectives diferents i complementàries-, la seua paciència, la seua generositat, i la confiança que han dipositat en mi des del principi.

Gràcies als meus companys Betty, Pere, Jaume i Guillem, que han mostrat sempre una actitud de màxima col·laboració i han contribuït, de forma efectiva i des de diferents vessants, a desenvolupar aquest projecte pedagògic i construir un punt de partida per a continuar innovant.

Especialment vull agrair a Mari Paz l'interès que ha mostrat al llarg de tot aquest procés, però sobretot, la seua important ajuda en la recta final de la tesi. Agraiisc també als companys i companyes de l'equip directiu de l'IES Santa Margalida el fet d'haver-me facilitat la realització de la investigació.

Un esment també a tots els companys i les companyes compromesos amb l'educació física, tant aquells amb qui he tingut el privilegi de compartir departament com els que no. A Bea pels primers anys junts a l'institut, perquè van assentar les bases de l'educació física que ara hi realitzem. Voldria agrair també a Joan Forcades la confiança que sempre m'ha transmès i l'atenció que ha tingut cap a mi i la meua tasca professional.

Gràcies a l'alumnat ja que és en definitiva el principal motiu del meu interès personal per ser millor educador. El fi d'una recerca com la present és millorar la forma d'ensenyar i fer realment significatives i funcionals les situacions amb què aprenen. L'alumnat és el principal estímul per a seguir evolucionant en aquesta apassionant tasca d'educar.

Voldria fer també menció de Carles i Susi perquè compartisc amb ells, no només una gran amistat, sinó un immens interès per la innovació i un compromís per la constant millora en la forma d'ensenyar l'educació física. Ben segur ens esperen encara calorosos debats amb què compartir punts de vista i il·lusions.

A tots els amics i amigues de l'INEFC de Barcelona per les experiències viscudes i perquè junts ens vam iniciar en aquest apassionant món de l'educació física.

Vull tenir un record per a tots els companys i les companyes que formen part del Grup "Valors en Joc" amb els quals he après i compartit projectes, publicacions, debats, congressos, i moments molt agradables en les trobades *lúdico-científiques* amb què tant he gaudit.

A nivell personal i de manera especial gràcies a Marga, pel seu suport incondicional, per la seua empatia, per la seua comprensió i la seua paciència, per saber escoltar les meues il·lusions i les meues inquietuds, i per animar-me sempre a continuar endavant. Ben segur que sense el seu recolzament no hagués pogut tirar endavant un projecte d'aquesta magnitud. També a Marc i a Sofia, perquè l'alegria que em transmeten s'ha transformat en l'entusiasme necessari per a persistir en el camí iniciat.

Gràcies als meus pares pels valors que m'han transmès, perquè han fomentat en mi una actitud crítica i participativa envers els fets que ens envolten, i perquè m'han ensenyat que la perseverança i l'esforç ajuden a superar les dificultats i assolir les fites que et planteges en la vida.

Gràcies a la resta de la meua família per interessar-se pels meus avanços i animar-me a prosseguir. També a Joana i a Sebastià per l'ajuda que m'han ofert i per l'interès que han mostrat en tot moment.

Als companys d'entrenament, a Mode i a Tomeu, per escoltar-me i animar-me mentre gaudim de les nostres particulars aventures en el Massanella. També un record per a Àlex i Arturo, els meus amics de sempre, que sense adonar-se'n m'han acompanyat.

Finalment gràcies a tothom que faça una lectura d'aquesta tesi per la inquietud que l'ha mogut a arribar fins ací.

Índex

INTRODUCCIÓ.....	25
Presentació.....	27
Objectiu de la investigació.....	30
La investigació-acció com a instrument de millora de la pràctica educativa...33	
Motivacions personals i professionals.....	40
Parts del treball.....	42

PART I. L'ESTAT DE LA QÜESTIÓ

CAPÍTOL 1. EL CULTE AL COS

1.1. CULTE AL COS I SOCIETAT.....	53
1.1.1. Funció social del cos: l'associació bellesa i èxit social.....	54
1.1.2. Determinants històrics, culturals i socials en la configuració del model de cos.....	59
1.1.3. Paper dels mitjans de comunicació i de la publicitat en el consum del cos.....	61

1.1.4. Culte al cos: salut o estètica?.....	66
1.2. CULTA AL COS I ADOLESCÈNCIA.....	69
1.2.1. Influència del culte exacerbada al cos en l'adolescència.	69
1.2.2. Diferències de gènere en el culte al cos.....	76
1.2.2.1 Diferències marcades pel desenvolupament de xics i xiques adolescents en el context social	78
1.2.2.2. Els xics en la cultura del culte al cos.....	79
1.2.2.3. Diferències en la forma d'abordar el modelat corporal.....	81
1.2.2.4. Diferències en l'enfocament dels mitjans de comunicació i en el paper publicitari d'homes i dones esportistes.....	82
1.2.2.5. Diferències en el context esportiu.....	84
1.2.3. Alteracions derivades de la societat del culte al cos.....	84
1.2.3.1. L'Anorèxia i la Bulímia Nerviosa.....	85
1.2.3.2. Altres trastorns: la vigorèxia i l'ortorèxia.....	87
1.2.4. Obesitat infantil i juvenil.....	89
1.2.4.1. Dades epidemiològiques de sobrepès i obesitat infantil i juvenil...	91
1.2.4.2. El rebuig social a l'obès.....	93
1.3. CULTA AL COS I EDUCACIÓ FÍSICA.....	94
1.3.1. La importància del currículum ocult en la transmissió de valors relacionats amb el cos en l'educació física.....	95
1.3.2. La condició física en el currículum d'educació física i la seua relació amb la salut.....	99
1.3.2.1. Evolució de l'enfocament pedagògic de la condició física en el currículum d'educació física.....	101
1.3.2.2. Paper de l'educació física en la promoció d'un autoconcepte físic positiu.....	103

1.3.2.3. La promoció del pensament crític respecte al culte exacerbada al cos com a finalitat educativa de l'educació física.....	107
---	-----

CAPÍTOL 2. PENSAMENT CRÍTIC I EDUCACIÓ

2.1. EDUCACIÓ DEL PENSAMENT CRÍTIC.....	115
2.1.1. Generalitats sobre l'educació del pensament crític.....	116
2.1.1.1. L'educació de l'actitud crítica com a element indispensable de l'educació moral.....	117
2.1.1.2. L'educació de l'actitud crítica en l'adolescència.....	119
2.1.1.3. L'educació de l'actitud crítica com a intenció educativa.....	120
2.1.2. Delimitació conceptual de l'actitud crítica.....	122
2.1.2.1. L'actitud com a contingut d'ensenyança.....	122
a. Les actituds envers els valors.....	123
b. Què són les actituds.....	124
c. Els components de les actituds.....	125
d. Les actituds com a objecte d'educació.....	130
2.1.2.2. El pensament crític.....	132
a. Què és pensar críticament.....	132
b. Quines són les habilitats que requerim per a pensar críticament....	136
2.1.2.3. Què entenem per actitud crítica?.....	139
2.1.3. L'esport com a objecte de crítica en l'àrea d'educació física.....	143
2.1.3.1. Les diferències i desigualtats per raó de gènere.....	146
2.1.3.2. El binomi consumisme i esport.....	147
2.1.3.3. La violència en el món de l'esport.....	148

2.2. SISTEMA EDUCATIU I PROMOCIÓ DE L'ACTITUD CRÍTICA.....	149
2.2.1. El desenvolupament de l'actitud crítica en els sistemes educatius espanyols presents en la democràcia.....	150
2.2.2. Aportacions de la Llei Orgànica d'Educació (LOE 2/2006) al foment de l'actitud crítica.....	152
2.2.2.1. Aportació de les competències bàsiques al desenvolupament de l'actitud crítica.....	155
2.2.2.2. Compromís de les matèries del currículum de l'ESO en el foment de la reflexió i l'anàlisi crítica.....	158
2.2.3. Marc curricular de l'educació física en les seues relacions amb el desenvolupament de l'actitud crítica.....	160

CAPÍTOL 3. LES TIC EN L'EDUCACIÓ

3.1. LES TIC EN L'ÀMBIT EDUCATIU.....	167
3.1.1. La competència digital.....	168
3.1.2. Les TIC com a mitjà educatiu.....	170
3.2. LES TIC EN L'EDUCACIÓ FÍSICA.....	173
3.2.1. Currículum, educació física i TIC.....	175
3.2.2. Implementació de les TIC en l'educació física.....	177
3.2.3. Funcions de les TIC en l'educació física.....	183
3.2.4. Recursos a destacar en Internet per al foment de la reflexió crítica i el treball de valors en l'educació física.....	186

PART II. L'ACCIÓ DIDÀCTICA

CAPÍTOL 4. DISSENY TÈCNIC I DIDÀCTIC DEL RECURS EDUCATIU MULTIMÈDIA

4.1. ALGUNES REFLEXIONS INICIALS SOBRE EL DISSENY DE PROGRAMES MULTIMÈDIA EDUCATIUS.....	196
4.2. PROCÉS DE DISSENY DEL RECURS EDUCATIU MULTIMÈDIA.....	197
4.3. CARACTERÍSTIQUES TÈCNIQUES DEL REM.....	203
4.3.1. Estètica i estructura.....	204
4.3.2. Imatges i icones.....	205
4.3.3. Text.....	206
4.3.4. Navegació.....	207
4.3.5. Aspectes didàctics del disseny tècnic.....	208
4.4. PRINCIPIS PEDAGÒGICS DEL RECURS EDUCATIU MULTIMÈDIA.....	209
4.4.1. Marc psicopedagògic.....	210
4.4.2. Estratègies metodològiques per a l'educació de l'actitud crítica.....	211
4.4.2.1. Estratègies didàctiques en l'acció docent.....	211
4.4.2.2. Estratègies didàctiques en el paper de l'alumnat.....	218

CAPÍTOL 5. DESCRIPCIÓ DEL RECURS EDUCATIU MULTIMÈDIA

5.1. ESTRUCTURA DEL RECURS EDUCATIU MULTIMÈDIA.....	223
5.1.1. Portada.....	224

5.1.2. Tasca.....	226
5.1.3. Activitat 1: Situem-nos.....	228
5.1.4. Activitat 2: La publicitat del cos ideal.....	229
5.1.5. Activitat 3: L'activitat física i el culte al cos.....	232
5.1.6. Activitat 4: El culte al cos a debat.....	236
5.1.7. Avaluació.....	237
5.1.8. Guia didàctica per al professorat.....	238
5.2. DECISIONS CURRICULARS DE LA INTERVENCIÓ DIDÀCTICA.....	239
5.2.1. Objectius didàctics.....	240
5.2.2. Continguts.....	241
5.2.3. Metodologia.....	242
5.2.3.1. Actuacions prèvies a l'aplicació del REM.....	244
5.2.3.2. Actuacions durant i després de l'aplicació del REM.....	245
5.2.4. Avaluació.....	247
5.2.4.1. Avaluació inicial.....	247
5.2.4.2. Avaluació formativa.....	249
5.1.4.3. Avaluació final.....	252
5.2.5. Contribució a les competències bàsiques.....	256

CAPÍTOL 6. DESCRIPCIÓ DEL CONTEXT DE LA INVESTIGACIÓ-ACCIÓ

6.1. DESCRIPCIÓ DEL CONTEXT EN QUÈ ES DESENVOLUPA LA RECERCA.....	263
6.1.1. El centre.....	264
6.1.2. El curs.....	267
6.1.3. El grup-classe.....	268

6.1.3.1. Característiques generals.....	269
6.1.3.2. Característiques acadèmiques.....	271
6.1.3.3. Aspectes relacionats amb les TIC.....	272
6.1.3.4. Aspectes relacionats amb l'estil de vida.....	274
6.1.3.5. Aprenentatges previs relacionats amb la promoció de la reflexió crítica des de l'àrea d'educació física.....	275
6.2. DESCRIPCIÓ DEL CONTEXT DIDÀCTIC.....	276
6.2.1. Objectius de la unitat didàctica.....	279
6.2.2. Continguts de la unitat didàctica	279
6.2.3. Recursos didàctics.....	283
6.2.3.1. La fitxa teòrica "La condició física i la salut".....	284
6.2.3.2. La fitxa pràctica "El meu programa d'exercici físic".....	286
6.2.4. Metodologia i temporització de la unitat didàctica.....	291

PART III. L'OBSERVACIÓ.

DISSENY METODOLÒGIC DE LA RECERCA

CAPÍTOL 7. L'OBJECTE TEÒRIC I LES TÈCNiques DE LA RECERCA

7.1. L'OBSERVACIÓ DE L'ACCIÓ.....	299
7.2. DIMENSIONS, VARIABLES I INDICADORS.....	302
7.2.1. Dimensió I. Alumnes.....	303
7.2.1.1. Variable Ia. Actitud envers el culte al cos (Actitud...),.....	304

7.2.1.2. Variable Ib. Habilitats per a l'enraonament crític (...crítica).....	304
7.2.2. Dimensió II. Procés didàctic.....	306
7.2.2.1. Variable IIa. Acció docent.....	307
7.2.2.2. Variable IIb. Recurs Educatiu Multimèdia.....	308

7.3. TÈCNIQUES I PROCEDIMENTS DE LA INVESTIGACIÓ.....308

7.3.1. Notes de camp.....	312
7.3.2. Qüestionaris.....	315
7.3.2.1. Qüestionari per a alumnat.....	317
7.3.2.2. Qüestionari per al professorat (grup col·laborador)-Entrevista estructurada.....	319
7.3.3. Grup de discussió.....	323
7.3.3.1. Grup de discussió amb l'alumnat	323
7.3.3.2. Grup de discussió amb el professorat col·laborador.....	327
7.3.4. Anàlisi de documents.....	328
7.3.4.1. Anàlisi de legislació educativa.....	329
7.3.4.2. Anàlisi de produccions.....	330
7.3.4.3. Anàlisi dels exàmens escrits d'assaig.....	331
7.3.4.4. Anàlisi dels correus electrònics.....	333

7.3. RELACIÓ ENTRE ELS INDICADORS D'ANÀLISI I LES TÈCNIQUES DE LA RECERCA.....333

CAPÍTOL 8. PROCEDIMENT DE LA INVESTIGACIÓ-ACCIÓ

8.1. PROCÉS DE LA INVESTIGACIÓ-ACCIÓ. PLA D'ACCIÓ337

8.2. EL PROFESSOR INVESTIGADOR I EL GRUP COL·LABORADOR.....	344
8.2.1. Funcions del grup col·laborador.....	346
8.2.2. Membres del grup col·laborador.....	348
8.3. CRITERIS DE RIGOR DE LA RECERCA.....	350
8.3.1. Credibilitat	351
8.3.2. Transferibilitat.....	354
8.3.3. Dependència.....	355
8.3.4. Confirmabilitat.....	357

PART IV. ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DELS RESULTATS

CAPÍTOL 9. LES ACTITUDS ENVERS EL CULTA AL COS

9.1. CREENCES SOBRE EL CULTA AL COS.....	369
9.1.1. El punt de partida.....	369
a. Abdominals: "per millorar la força" i... "per lluir a la platja!".....	370
b. La metamorfosi del greix en múscul: una creença popular.....	371
c. Sobrepès o obesitat: com valorar-ho?.....	371
d. Algunes idees sobre com aprimar-se: "exercici" i "dieta sana", i també "règim estricte", "dietistes o metges", "cirurgia" i "fàrmacs".....	372
e. El cos 10: "panxa plana, cul ben posat", però compte....."això és subjectiu! Hi ha cultures que...".....	373
9.1.2. El punt d'arribada.....	374
a. "El cos 10 no existeix (...) el que importa no és l'aspecte físic sinó la	

bellesa interior”.....	377
b. “Obsessionar-se no és bo...”.....	377
c. Per perdre greix el que cal és.....	378
d. “Per sentir-te bé (...) vida activa”.....	379
e. “En la immensa majoria dels casos ens venen productes enganyosos”	379
f. “L'autoestima és important (...) cada persona ha d'estar a gust amb ella mateixa”.....	380
g. Sedentarisme, salut, obesitat,.....	383
h. Tinc més coneixements?.....	383
9.2. SENTIMENTS.....	383
a. El culte al cos interessa.....	384
b. El culte al cos genera molta “alteració”	385
c. Per què ens volem aprimar?.....	386
d. L'alumnat amb sobrepès: una situació compromesa.....	387
e. L'efecte de l'acció educativa sobre la imatge corporal.....	388
9.3. INTENCIONS.....	389
a. Un poc més crítics i actius.....	389
b. Alguns canvis en el dia a dia.....	390
9.4. UN CAS PATICULAR: “PROFE, M'HA ENCANTAT!”.....	392
a. Situació inicial: “Em veig gorda”.....	392
b. Els efectes del canvi: “T'estimes?”.....	395
c. La valoració: “Ha canviat la meua manera de ser”.....	398

CAPÍTOL 10. EL RAONAMENT CRÍTIC

10.1. LA INTERPRETACIÓ.....	405
10.1.1. A l'inici: La interpretació brilla per la seua absència.....	406
10.1.2. Al final: Els detalls en la interpretació.....	406
a. Les referències al missatge: "el seu missatge principal és que ens lliurarem per sempre de la grassa no desitjada".....	406
b. Les referències a la imatge: "si comprem aquest cinturó la teva silueta quedarà com la de la fotografia".....	407
c. La descripció de les característiques del producte: "es tracta d'una cinta acompanyada d'un comandament recarregable....".....	407
d. La identificació dels instruments secundaris de persuasió: "per donar més credibilitat hi ha un escrit de l'experiència personal d'una dona".....	408
e. La interpretació global: la visió de conjunt.....	409
 10.2. L'ANÀLISI.....	 412
10.2.1. L'anàlisi a l'inici: es troba amb comptagotes.....	412
10.2.2. El progrés en l'anàlisi: "Els arguments dels quals es val l'anunci..."	413
a. De l'anàlisi a l'avaluació: "És creïble tot això?"	414
b. L'anàlisi exclusivament femení: "disfrutar de l'estiu i del biquini".....	415
 10.3. L'AVALUACIÓ.....	 415
10.3.1. L'avaluació: un aspecte difícil del principi al final.....	416
10.3.2. El progrés en l'argumentació	418
a. "l'argument (...) de perdre pes (...) és incoherent perquè...".....	418
b. La crítica, també positiva: "té bastants aspectes positius"	419
10.3.3. El judici final: l'habilitat d'avaluar de xiques i de xics.....	420
a. La contrastació d'arguments realitzada per les xiques.....	420

b. La contrastació d'arguments realitzada pels xics.....	423
10.4. LA INFERÈNCIA.....	428
10.4.1. La inferència poc fonamentada dels principis.....	428
a. Opinió però sense anàlisi ni avaluació: "Pienso que todos esos aparatos anunciados en televisión son mentira y que no sirven para nada".....	428
b. Amb alguna idea més: "En conclusió (...) no ens hem de deixar enganyar.." "...es tracta de fer exercici aeròbic habitualment i seguir una dieta equilibrada i variada...".....	429
10.4.2. Quan s'arriba a unes conclusions: "si aquests productes no funcionen, què podem fer per aprimar-nos o, simplement, sentir-nos bé amb nosaltres mateixos?".....	432
10.4.3. Fent propostes i plantejant alternatives.....	433
a. "Seguir un estil de vida sa (...) és a dir practicar exercici físic regular, evitar hàbits nocius, descansar de manera òptima i dur una alimentació rica, variada i equilibrada".....	434
b. Al·lusions als beneficis per la salut de forma integral: "augment de l'autoestima i un millor estat d'ànim", "millora a l'organisme", i "millora del benestar social, ja que (...) coneixem gent...".....	435
c. Les referències al culte al cos: "no cal confondre el culte al cos perfecte amb un cos saludable", "vivim en una societat consumista en què el cos és el principal mitjà de producció", i "pot portar a extrems de malalties".....	436
10.5. SÍNTESI DE L'EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT EN EL PROCÉS D'ENRAONAMENT CRÍTIC.....	438

CAPÍTOL 11. EL PROCÉS DIDÀCTIC

11.1. ACCIÓ DOCENT.....	443
--------------------------------	------------

11.1.1. La interacció digital amb l'alumnat.....	443
a. La intenció principal: estimular la reflexió.....	444
b. "M'han sigut útils les explicacions que m'ha donat el professor a través del correu electrònic".....	446
c. El feed-back: "Ja vos he corregit l'activitat...algunes consideracions".	447
d. Un moment clau: evitar el "copiar i enganxar".....	449
11.1.2. La valoració que fa l'alumnat.....	452
a. Promoure l'interès i la participació: aconseguit!.....	452
b. "M'ha agradat fer el treball a través d'una web".....	452
c. I al final... posen la nota.....	453
11.1.3. L'aproximació conceptual a l'objecte de crítica.....	453
a. Les explicacions.....	454
b. Aprofitant els recursos en línia.....	454
11.1.4. Els dilemes que es presenten a la classe.....	455
11.2. RECURS EDUCATIU MULTIMÈDIA.....	457
11.2.1. Aspectes tècnics.....	458
11.2.2. Activitats.....	459
a. Les activitats faciliten l'aprenentatge.....	460
b. Amb quina activitat han après més?.....	460
c. Disseny didàctic de les activitats.....	462
11.2.3. Treball cooperatiu.....	463
11.2.4. Exposició oral.....	466
a. "Ens ha deixat les idees clares".....	467
b. La seua preparació aporta espais idonis per a l'aprenentatge.....	470
c. És tan interessant educativament com complexa organitzativament....	471

11.2.5. Avaluació didàctica.....	472
a. L'avaluació des de la perspectiva de l'alumnat	473
b. L'avaluació des de la perspectiva docent.....	474

PART V. LA REFLEXIÓ. CONSIDERACIONS FINALS

A. ELS APRENENTATGES DE L'ALUMNAT AMB RELACIÓ A L'ACTITUD CRÍTICA ENVERS EL CULTA AL COS.....480

A1. L'alumnat ha mostrat ser capaç de realitzar enraonaments crítics sobre fets vinculats al culte al cos.....	481
A2. L'alumnat se sent més crític respecte al fenomen del culte al cos.....	483
A3. L'alumnat té més coneixements per afrontar de forma crítica les situacions que es deriven del culte al cos	484
A4. L'acció educativa ha tingut efectes positius sobre la imatge corporal ...	486
A5. L'acció educativa sobre una alumna en concret ha permès conèixer amb més profunditat els efectes de la intervenció docent.....	488

B. EL PROCÉS DIDÀCTIC.....490

B1. El Recurs Educatiu Multimèdia ha facilitat l'assoliment de l'objectiu amb la creació d'un espai de reflexió i d'aprenentatge complementari a les pràctiques d'educació física.....	490
B2. L'alumnat ha mostrat una gran motivació envers l'objecte d'ensenyança, la qual cosa ha facilitat el paper estimulador del professor i, en conseqüència, l'aprenentatge.....	492
B3. La preparació i realització de la conferència-debat ha sigut una activitat idònia per a l'aprenentatge de l'actitud crítica envers el culte al cos, però complexa des de la perspectiva organitzativa.....	493

B4. Els instruments i els procediments d'avaluació han permès valorar el desenvolupament de l'actitud crítica de l'alumnat envers el culte al cos.....	494
C. LA METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓ.....	496
D. EL CONTEXT DIDÀCTIC EN QUÈ ES DESENVOLUPA LA RECERCA: LA UNITAT DIDÀCTICA DE CONDICIÓ FÍSICA I SALUT.....	499
E. LES LIMITACIONS DE LA RECERCA.....	503
F. LA PROSPECTIVA INVESTIGADORA.....	506
F1. Perspectiva transversal de l'educació de l'actitud crítica.....	508
F2. Perspectiva interdisciplinària de l'educació de l'actitud crítica envers el culte al cos.....	510
F3. Perspectiva intradisciplinària en l'educació física de l'educació de l'actitud crítica.....	512
BIBLIOGRAFIA.....	513
ÍNDEX D'IL·LUSTRACIONS.....	557
Índex de figures.....	557
Índex de taules.....	561
ANNEXOS (INCLOSOS AL DVD ADJUNT).....	563
Annexos d'instruments.....	563
Annexos de registres (produccions).....	563

Introducció

L'interès per l'aspecte físic ha existit des de sempre, però en els últims anys la preocupació per la forma corporal s'ha incrementat de manera rellevant. La pressió social per aconseguir una aparença física que responga a un model ideal de bellesa es manifesta en diferents àmbits i s'amplifica a través dels mitjans de comunicació. Així, en la societat actual es pot parlar d'un veritable *culte al cos*, que reuneix comportaments i conductes que s'adrecen a la millora de l'aparença física amb el fi d'apropar-se a determinats models de cos.

La preocupació per les conseqüències que sobre la salut pot provocar la recerca desenfrenada de la figura corporal que la societat categoritza com a ideal ha incrementat de forma significativa l'atenció social i augmentat el corpus científic en aquest àmbit.

En els darrers anys s'han promogut una sèrie d'iniciatives legislatives i socials de gran magnitud que revelen la importància d'un fenomen molt arrelat en les societats occidentals. Posem tres exemples molt destacables d'aquestes iniciatives:

Recentment, en el mes de març de l'any 2010, les Corts Generals aproven la *Ley General de Comunicación Audiovisual* que recull de forma explícita en el seu article 7 -sobre *drets del menor*- que:

En horario de protección al menor, los prestadores del servicio de comunicación audiovisual no podrán insertar comunicaciones comerciales que promuevan el culto al cuerpo y el rechazo a la autoimagen, tales como productos adelgazantes, intervenciones quirúrgicas o tratamientos de estética, que apelen al rechazo social por la condición física, o al éxito debido a factores de peso o estética. (Ley 7/2010, p. 30170)

A l'any 2007 el Ministeri de Sanitat i Consum i els empresaris i creadors de moda subscriuen un acord de col·laboració pel qual aquests es comprometen a treballar per a homogeneïtzar la informació de les talles de la roba, així com a promocionar una imatge física saludable i ajustada a la realitat de la

població espanyola¹.

Això es fonamenta en l'advertiment del Ministeri de Sanitat i Consum que el model ideal de bellesa que es propugna en algunes ocasions des del món de la moda, associat de vegades a una excessiva primesa i a la recerca permanent de la joventut, és inassolible per a la majoria de les persones i pot contribuir a provocar, en casos extrems, trastorns de salut greus.

A l'any 2006, una nova Llei Orgànica d'Educació (2/2006) recull en els seus currículums per primera vegada al·lusions explícites a la necessitat de desenvolupar en l'alumnat una actitud crítica davant els models estètics i de salut vigents, així com una consciència envers la pròpia imatge corporal.

A continuació, i com a elements introductoris, realitzem una presentació de la temàtica entorn de la qual gira la recerca, explicitem el seu objectiu i aportem algunes reflexions inicials sobre la metodologia de la recerca: investigació-acció. Finalment, i abans de descriure la forma com s'ha estructurat aquesta tesi, comentem les principals motivacions personals i professionals que han conduït al doctorand a la seua realització.

1 Ministerio de Sanidad y Política Social (2007). Acuerdo de colaboración entre el Ministerio de Sanidad y Consumo, la Asociación de creadores de moda de España, la Agrupación española del género de punto, la Federación española de empresas de la confección, el Corte Inglés, Cortefiel, Inditex i Mango.

PRESENTACIÓ

La salut va sempre lligada als canvis socials i, en aquest sentit, s'han consolidat creences, valors i actituds que donen un protagonisme exacerbada a allò corporal i que han derivat en noves idolatries que s'aglutinen entorn al culte al cos. Paradoxalment, en els inicis del s. XXI els problemes d'obesitat infantil i juvenil creixen de forma contínua, alhora que l'anorèxia nerviosa i la bulímia irrompen en una societat on el model de bellesa excessivament prim marca les pautes de conducta.

Els cànons de bellesa corporal són un fet que es remunta temps enrere en la història de la humanitat. No obstant això, és potser avui en dia on el culte al cos cobra una nova dimensió amb una destacable implicació social, econòmica i sanitària. La societat capitalista ha sabut explotar bé aquestes circumstàncies i ha transformat la corporalitat en un nou objecte de consum, i així, en tots els dominis de la vida social, el cos s'ha convertit en centre de preocupacions i d'aspiracions de les persones.

És una realitat fàcilment constatable que vivim immersos en una societat en què, cada vegada amb més intensitat, s'accentua un culte exacerbada al cos. Televisió, Internet, cinema, revistes, premsa, cartells publicitaris són alguns dels canals que emeten de forma constant i repetitiva missatges on el nucli d'atracció principal és tant el cos jove -prim en les dones i atlètic en els homes- com els procediments que ens porten a assolir-lo.

La publicitat que viatja per aquests canals, a través de missatges com: *perd els quilos que et sobren en dues setmanes i sense esforç; recupera la teua figura ideal; aconseguix el ventre pla que tant desitges*, ens proporcionen prototips, cossos, figures humanes ideals per a admirar, imitar o amb les quals identificar-nos. Són cossos joves, en forma, estilitzats i dinàmics que es constitueixen com a objecte de consum i, per tant, de desig de persones de totes les edats i esferes socials.

Ací, en aquest context de cultura consumista, l'esport -un dels elements culturals amb major presència social, mediàtica i econòmica- es converteix en una font de creació de cossos als quals admirar. Els cossos d'alguns

esportistes són reiteradament exhibits com a culminació de la perfecció estètica, reflex de salut i de l'èxit personal. En conseqüència, l'esport, juntament amb la moda, el cinema, i altres tipus d'espectacles i pràctiques socials, actua com a nutrient dels ideals de bellesa i de perfecció que són interioritzats per les persones.

Ara bé, el que preocupa no és tant el bombardeig d'imatges, sinó el missatge que en subjau: qualsevol cos, si és bell, aconseguirà èxit social i resoldrà els seus problemes sentimentals, sexuals, de sociabilitat, de salut, d'autoestima, etc.

Tot això, en una societat mediàtica de consum creixent, fa que l'oferta de remeis per a aconseguir aquest cos idealitzat siga constant i molt variat: cremes reductores, aparells de gimnàstica i electroestimuladors, dietes miraculoses, fàrmacs, productes alimentaris *lipodestructors*, cirurgia i tractaments integrals d'estètica, cosmètics, etc.

En aquest context, la comparança entre el propi cos i l'ideal és una pràctica generalitzada que, inclús de vegades, es realitza de forma inconscient a causa de l'allau de missatges multimèdia amb què convivim, i que creixen de forma exponencial a l'època estival.

Però, si comparar-se amb ideals elevats pot ser devastador per a la persona, ja que pot conduir a sentiments de poca vàlua personal i al desenvolupament de desordres alimentaris, és en l'adolescència -quan la personalitat encara no està configurada ni acceptada, i amb el fort impacte que sobre aquest sector poblacional tenen els mitjans de comunicació- quan l'obsessió per assolir el cos de moda pot ser més perillós per a la salut en qualsevol de les seues dimensions (física, psicològica i social).

Efectivament, la relació causal de cos ideal envers èxit social s'intensifica en l'etapa adolescent, quan la personalitat està en fase de configuració i acceptació, quan les opinions del grup d'iguals afecta considerablement a l'autoestima, i quan l'aspecte extern i els canvis corporals propis d'aquesta edat són objecte de la màxima atenció i preocupació.

Així, la gran producció d'imatges corporals (en nombroses ocasions *cossos 10* d'actors, actrius, cantants o esportistes de moda) pot fer que els adolescents i

les adolescents constrüesquen una imatge del seu cos que la majoria de vegades dista molt de la realitat, la qual cosa pot generar una pèrdua important d'autoestima i un deteriorament de les seues relacions amb els altres. De fet, molts dels conflictes emocionals que succeeixen en el desenvolupament de la personalitat són a causa de la discordança entre la imatge que tenen d'ells mateixos i la que els transmet la societat.

En aquesta recerca de la millora de l'aparença corporal, el mercat ha trobat una justificació ètica a través de l'associació salut-estètica corporal. Així, no són poques les ocasions en què les empreses basen la venda de productes en el sofisma: la millora de l'aparença externa millora la salut. Aquesta relació ha arribat a consolidar-se en el subconscient col·lectiu i provoca l'assumpció de conductes que en molts casos fan perillar la pròpia salut.

Entre aquestes conductes proliferen una gran quantitat d'activitats físiques. Són variades les conductes i pràctiques físiques que s'han validat en la creença popular, que s'han donat com a verdaderes i que són realment conviccions equivocades des de la perspectiva científica. És fàcil trobar persones fent fúting amb impermeable, o fent sauna, convençuts que si suen abundantment perdran pes; o homes i dones que realitzen exercicis abdominals o utilitzen electroestimuladors amb la intenció de substituir greix per múscul en una determinada part del cos; o persones que simplement no fan exercici perquè pensen que aquest provoca fam i els farà ingerir més aliments.

En aquest context en què s'idolatra la figura corporal, però en el qual paradoxalment es produeix un increment dels problemes d'obesitat –a causa del sedentarisme que cada vegada afecta a més joves– l'educació en general, i l'educació física en particular, juga un paper fonamental.

OBJECTIU DE LA INVESTIGACIÓ

Iniciem aquest apartat introductori exposant el principal propòsit de la recerca que presentem. La investigació-acció té per objectiu:

Desenvolupar l'**actitud crítica** de l'alumnat cap al **culte exacerbat al cos** des de l'educació física mitjançant el disseny, aplicació i avaluació d'un **recurs educatiu multimèdia**.

Un projecte d'investigació-acció comença amb la identificació d'algun aspecte, problema, situació, o preocupació sobre el qual puguem actuar per tal de millorar la pràctica professional. Identificar l'objecte de recerca i de millora educativa constitueix el punt de partida i la primera motivació per a dissenyar un pla d'acció sistemàtic i amb el rigor científic que requereix una investigació que naix i es desenvolupa en la pràctica.

L'estat de la qüestió, primera part de la tesi doctoral, constitueix el nostre punt de partida. En ell aprofundim en tots els elements que motiven la intervenció educativa que plantejem en la investigació-acció. La revisió documental i bibliogràfica que en aquesta realitzem ens ajuda a situar l'objecte d'estudi i definir els elements clau que ens guien en la planificació metodològica de l'acció didàctica.

Pensem que avançar de forma sintètica els principals elements que es desenvolupen a l'estat de la qüestió i que conformen el diagnòstic -primer gran interrogant a resoldre en qualsevol procés d'investigació-acció- facilita la comprensió de l'objectiu de la investigació. Aquest diagnòstic es concreta en tres aspectes:

1. El compromís de la LOE amb l'educació de l'actitud crítica.

La recent aprovació de la Llei Orgànica d'Educació (2/2006) i el seu posterior desenvolupament curricular, presenten un clar posicionament i compromís adreçat a l'educació de l'actitud crítica de l'alumnat des de totes les vessants

curriculars. Això s'evidencia a través de:

- La definició d'un nou element curricular -les competències bàsiques-, que recullen de forma explícita la necessitat de fomentar l'anàlisi crítica de l'alumnat des de totes les matèries i cap a unes fites comunes.
- La inclusió de la matèria d'Educació per a la ciutadania i els drets humans, que esdevé un reflex clar d'una evolució del sistema educatiu cap a una educació que pose l'accent en la capacitat reflexiva i crítica de l'alumnat.
- El compromís amb l'educació de l'actitud crítica en els currículums de totes les matèries de l'educació secundària obligatòria, el qual s'expressa a través de la prescripció d'intencions educatives cap a aquest fi.

Però, quines són les estratègies didàctiques amb les quals podem afavorir l'educació de l'actitud crítica? Aquesta és una qüestió rellevant a la qual necessitem donar resposta per tal de programar pertinentment les intencions educatives que volem desenvolupar en aquesta investigació-acció.

2. La responsabilitat curricular de l'educació física davant la crítica als models corporals i de salut vigents.

Per què educar una actitud crítica cap al culte al cos des de l'educació física? Quins són els fonaments curriculars que donen suport a aquesta intenció educativa?

La particular vulnerabilitat dels xics i xiques adolescents front a la pressió social adreçada a la promoció d'un culte al cos exacerbat té una resposta en l'últim currículum de l'educació física.

A l'estat de la qüestió veiem com, al compromís de la LOE (2/2006) envers l'educació de l'actitud crítica, se suma la incorporació al currículum de l'educació física d'objectius, continguts i criteris d'avaluació que expliciten de forma clara i específica la necessitat de programar accions cap al foment de la reflexió crítica envers el culte al cos:

Mostrar una actitud crítica davant els models corporals i de salut, així com davant les manifestacions físicoesportives com a fenòmens socioculturals, i instaurar hàbits saludables. (Objectiu general número 7 del Decret 73/2008, p. 103)

En un context de cultura del consum i on la mercadotècnia ha aconseguit identificar els productes adreçats al modelat corporal amb intencionalitats higièniques o saludables -relacionades en molts casos amb l'activitat física- motiva a l'educació física a una intervenció en aquest àmbit. Aquesta intervenció es veu acompanyada per la idiosincràsia de l'àrea, la qual es fonamenta en experiències i vivències personals que poden facilitar aprenentatges significatius cap a aquest fi.

Aquesta novetat curricular en l'educació física requereix doncs que el professorat innovem per a donar-li una orientació pràctica i programàtica. Es tracta de contribuir a què l'educació física no només condicione de forma passiva la transmissió de valors i la creació d'actituds entorn al culte al cos, sinó que assumisca un paper rellevant, actiu, conscient i crític en la promoció d'una cultura física adequada.

2. La incorporació de les TIC al currículum de l'educació física.

L'educació física estableix per primera vegada en el seu currículum una al·lusió explícita a l'ús de les TIC. Aquesta no es refereix només a possibles orientacions metodològiques que introduïsquen elements d'innovació didàctica, sinó que va més enllà i estableix com a objectiu general de l'educació física l'ús de les TIC en el propi àmbit:

Utilitzar les tecnologies de la informació i la comunicació, i la lectura com font de consulta i com recurs de suport per l'assoliment dels aprenentatges. (Decret 73/2008, p. 103)

Aquest esdevé un repte important per la idiosincràsia d'aquesta àrea, caracteritzada per l'ús del cos i el moviment com a instruments metodològics alhora que objectes d'educació. Aquesta necessitat curricular ens requereix establir principis que ens orienten en la programació d'intencions educatives a través de les TIC des de l'educació física. En el context d'aquesta recerca doncs, quin paper poden jugar les TIC en la promoció de l'actitud crítica en l'educació física?

LA INVESTIGACIÓ-ACCIÓ COM A INSTRUMENT DE MILLORA DE LA PRÀCTICA EDUCATIVA

La generació de coneixement científic d'un fet social com és l'Educació, ha sigut i és objecte de debat constant a causa de les seues particularitats i l'especificitat dels fenòmens educatius. La seua complexitat i el seu caràcter multidisciplinar (ja que rep aportacions de diferents disciplines com la pedagogia, la sociologia, la psicologia, la didàctica, etc.) ha donat lloc a múltiples paradigmes de recerca fonamentats en una gran diversitat de perspectives teòriques. Açò desemboca en una gran quantitat de mètodes, metodologies i models d'investigació que són objecte de revisió i discussió contínua.

Existeix un acord en considerar que la investigació educativa té un límit que ve determinat per la pròpia complexitat del model d'ensenyament, la qual cosa obliga a optar per unes determinades perspectives que fixen l'objecte, en funció d'un conjunt de variables, d'on resulten els seus diferents enfocaments que es plasmen en diferents models conceptuals (Pérez Gómez, 1989, citat per Contreras, 2005, p. 329). En paraules de Pérez Serrano (1990, p. 48), la investigació educativa:

Presenta una serie de peculiaridades que difieren de otros tipos de investigación, pues la educación no es una actividad teórica en sí, sino una actividad práctica cuyo propósito es cambiar a aquellos que se están educando hacia lo que entendemos como deseable.

L'elecció de la metodologia de recerca doncs, així com de les tècniques i procediments, és una decisió rellevant en el disseny de la investigació perquè d'aquesta depèn el seu major o menor èxit. Una recerca de les característiques de la present, centrada en el disseny, aplicació i avaluació d'una intervenció educativa -basada en les TIC- adreçada al desenvolupament de l'actitud crítica d'alumnat adolescent d'un determinat grup-classe, requereix de tècniques i instruments que ens proporcionen informació contextual que ens permeta comprendre el procés desenvolupat, i actuar-hi en conseqüència amb la finalitat de millorar-lo.

La qualitat d'un procés educatiu i dels aprenentatges que es deriven, venen determinats per una multitud de factors que fan inviable un disseny experimental que tracte de controlar-los: les competències docents del

professorat²; el moment en què es desenvolupa així com les circumstàncies particulars d'aquell context temporal (hora del dia de la classe, trimestre del curs, fets significatius que es produeixen en aquella jornada docent,...); la idiosincràsia del grup-classe i les interaccions que s'hi produeixen; les característiques de cadascun dels alumnes que el conformen –els quals tenen diferents ritmes d'aprenentatge, nivells de maduració, actituds, valors, creences, experiències, coneixements previs, interessos, motivacions,...-; i múltiples factors més. És més, així com indica Guitart (2002, p. 37):

Cada aprendizaje constituye una situación única y específica para cada individuo, situación que le condiciona en un sentido determinado y que crea no sólo la adquisición o rechazo del aprendizaje, sino las características que tendrá su adquisición y los resultados de su aprendizaje.

El món social –i l'educació en forma part important- no pot ser comprès en termes de relacions causals pel fet que les accions humanes posseïxen significats socials (intencions, motivacions, actituds i creences), per la qual cosa l'acció humana no es pot reduir a un model estímulo-resposta (Contreras, 2005, p. 337). Això encara es més imperatiu si atenem al model psicopedagògic d'aprenentatge en què fonamentem la intervenció educativa, el qual s'allunya del conductisme per a entendre l'aprenentatge com a un procés de construcció personal, i està directament vinculat a una concepció constructivista i significativa de l'educació.

Existeix un progressiu increment de l'interès del professorat per desenvolupar estudis sistemàtics i investigacions des de la pràctica que li permeta realitzar-hi transformacions. Fins al punt que la funció investigadora del professorat queda recollida, com veurem més endavant, en la pròpia LOE (2/2006, art. 91,l).

Carr (1996, p. 73) introdueix el concepte d'*enfocament pràctic* de la Teoria de l'Educació per a justificar que l'educació no pot oferir un coneixement científic rigorós mitjançant el qual siga possible regular i controlar la pràctica, ja que és una activitat pràctica basada en una forma oberta, reflexiva, determinada i complexa d'acció humana.

² A partir de l'aparició en la legislació educativa (LOE 2/2006) de les competències bàsiques com a principal referent curricular, s'ha intensificat el debat sobre les competències docents davant del creixent desenvolupament de les TIC, les transformacions vertiginoses de l'entorn social, l'aparició de nous valors, la necessitat d'establir xarxes de comunicació que requereixen del treball en equip, i un llarg etcètera. Per a aprofundir en aquest debat es pot consultar Cano (2005), Tribó (2008) i Escamilla (2008).

Aquest és un argument àmpliament compartit en la recerca educativa. Sancho (1992) descriu els problemes i condicionants que l'han afectat, insisteix en el caràcter socialment construït de l'activitat escolar, i proposa que el focus bàsic de la investigació educativa ha de constituir-lo la posada en pràctica, en un determinat context, d'una proposta concreta.

En aquesta línia s'expressa Riba (1992, p. 75) quan argumenta que el món humà és el dels individus únics i irrepetibles, per la qual cosa destaca la dificultat d'obtenir lleis vàlides per a totes les persones, ja que la seua aplicació es dirigeix a individus particulars en circumstàncies particulars. En conseqüència, les conclusions dels estudis experimentals o massius sobre algun aspecte de l'ensenyança poden permetre prediccions sobre aspectes globals de la conducta, potser compartits per tots els alumnes d'una classe, però no sobre les particularitats del comportament individual amb què ens enfrontem els professionals de l'ensenyança.

En aquest ordre de coses, i d'acord amb Rué (1992, p. 8), "la investigación en educación genera un conocimiento de tipo social y, por lo tanto, se halla sujeto a evolución, reinterpretación y confrontación". En el marc d'aquesta recerca, doncs, necessitem aplicar una metodologia d'investigació que ens permeti analitzar la situació d'ensenyament-aprenentatge amb tota la riquesa de variables contextuais que s'hi donen. Com matisa González Ávila (2002), les relacions entre qui investiga i els investigats en un context de grup-classe són condicions necessàries per al desenvolupament de la pròpia recerca.

Però, aquesta investigació no pretén quedar-se en l'àmbit de la interpretació dels fets que se succeeixen en el decurs de la intervenció didàctica. Volem un canvi, una transformació de la realitat social en el marc del grup-classe a través d'una millora de l'acció educativa. Tot açò mitjançant una recerca amb rigor metodològic i construïda *en i des de* la realitat situacional, social, educativa i pràctica de les persones implicades -l'alumnat-, amb atenció especial a les seues preocupacions, problemes, interessos, dificultats i ritmes d'aprenentatge.

Es tracta de desenvolupar la reflexió atenta, conscient i sistemàtica de l'acció docent, i per tant un increment del coneixement pràctic i un desenvolupament professional. És a dir, es pretén integrar l'ensenyament, la indagació, el desenvolupament del currículum i l'avaluació en una concepció unificada de

pràctica educativa reflexiva.

Així doncs, l'orientació metodològica d'aquesta investigació es mou en una doble via:

1. El plantejament i filosofia general, així com la temporització de les actuacions, es fonamenta en els processos establerts per la investigació-acció, la qual, des dels seus inicis s'ha orientat més a la transformació de pràctiques socials que la mera generació o descobriment de coneixement nou.

La nostra recerca segueix per tant la línia investigadora que proposen treballs com: Andreone, Martini i Bosio (2001), Blández (2000), Boggino i Rosekrans (2004), De Lorme (1995), Elliot (1993), Goyette (1988), Kemmis i McTaggart (1988), Latorre (2003), McKerman (1999), McKniff, (1988), Pérez Serrano (1990) i Rojas (1995), on la sistematització del procés educatiu baix una espiral introspectiva de cicles de planificació, acció, observació sistemàtica i reflexió esdevé l'eix vertebrador de les actuacions.

2. Els mètodes i tècniques emprats són els propis de la metodologia qualitativa, que ens permeten observar els fenòmens fruits de la nostra acció docent en relació amb el context natural en què ocorren, i que en paraules de Bolívar (1995, p. 113) faciliten "captar, mediante datos descriptivos, las interacciones, los procesos y cambios -no siempre previstos- en el momento en que se producen, y (...) comprender y valorar los procesos".

En aquest sentit, la varietat en els instruments esdevé un element important per a obtenir informacions diverses que ens ajuden a comprendre un procés -l'educatiu- que per naturalesa és complex.

En aquesta investigació no pretenem -i tampoc és possible- una generalització dels resultats, ni tampoc arribar a conclusions de caràcter teòric, sinó aconseguir un major coneixement i comprensió dels efectes que té l'acció didàctica programada a fi de millorar-la.

Ens allunyem doncs d'enfocaments positivistes d'investigació, i anem més

enllà de les propostes del paradigma interpretatiu, per a situar-nos en el marc del paradigma crític, la tasca principal del qual no és la de dissenyar teories científiques que puguin comprovar-se experimentalment, ser objectius, predictius o permetre establir relacions de causalitat, sinó construir i captar l'essència de l'acció social -educativa en el nostre cas-, comprendre les conductes en el propi context d'acció i, sobretot, produir una millora de la pràctica educativa real a partir de la sistematització del procés d'ensenyament i aprenentatge.

La finalitat última de la investigació-acció és millorar la pràctica, al temps que es millora la comprensió que es té d'aquesta i els contextos en què es realitza (Carr i Kremnis, 1988). És a dir, es pretenen millorar accions, idees i contextos a partir de la relació entre teoria i pràctica, acció i reflexió:

La investigación-acción se encuentra ubicada en la metodología de investigación orientada a la *práctica educativa*. Desde esta perspectiva, la finalidad esencial de la investigación no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o la comprensión de la realidad educativa, sino, fundamentalmente, aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la *mejora de la misma*. (Sandín, 2003, p. 161)

La metodologia de recerca que ens proporciona la investigació-acció doncs, s'adequa a la idiosincràsia i necessitats específiques de la nostra recerca i constitueix un instrument útil per a comprendre i reconstruir la nostra pràctica docent.

La investigació-acció implica un enfocament crític on la teoria no és separable de la pràctica, ja que implica un compromís amb els mateixos objectius educatius; aquesta, s'articula, es genera i s'organitza en la pràctica i des de la pràctica. Segons Carr i Kremnis (1988, p. 156) un enfocament crític té l'objectiu de transformar l'educació, dirigir-se al canvi, i no simplement a les explicacions objectives dels fenòmens educatius com pretén el paradigma positivista; o a la comprensió dels actors, finalitat del paradigma interpretatiu.

El nostre propòsit s'adapta perfectament a les característiques de la investigació-acció perquè:

- Hi subjau la idea que coneixement i acció, teoria i pràctica, avancen de manera conjunta i interactiva. D'aquesta manera articula

permanentment la investigació, el canvi i el coneixement.

- S'orienta al canvi educatiu i a la millora de la pràctica docent, així com a una millor comprensió de l'acció educativa.
- Es desenvolupa en la realitat que estudia i pretén transformar, per tant possibilita interpretar i analitzar les situacions en què el docent actua.
- Representa un model d'investigació que pretén ser formatiu i educatiu.
- Fa protagonista de la recerca al propi professorat i valora en conseqüència el paper dels docents en el desenvolupament de la seua pràctica pedagògica.
- Suposa un compromís efectiu i declarat del professor per millorar la seua pràctica educativa.

Si entenem que la finalitat del professorat és millorar la qualitat educativa de la pròpia acció, comprendre els contextos educatius en què es desenvolupa, i innovar en la pràctica pedagògica, no totes les metodologies d'investigació ens serveixen. D'acord amb Latorre (2003, p. 20), des de la professionalització del docent la investigació-acció és l'opció de recerca més adequada, perquè s'entén com el procés mitjançant el qual adquireix una formació epistemològica, teòrica, metodològica i estratègica per a estudiar, comprendre, i transformar la seua pràctica educativa,.

D'altra banda, els constants canvis curriculars³ i la necessitat d'innovar per atendre els canvis socials, requereix una adaptació constant del professorat en les formes d'ensenyar/educar. Ací la investigació-acció es converteix en una excel·lent eina al servei de la innovació i la recerca de respostes als nous reptes educatius:

La investigación-acción representa un gran antídoto contra la apatía y la desmotivación profesional, porque refuerza en sus participantes el interés por mejorar su práctica docente, su actitud abierta al cambio y su continuo compromiso con el proceso educativo, permitiéndoles mantener la ilusión por su labor educativa. (Blández, 2000, p. 25)

³ Durant els últims 30 anys hi ha hagut quatre lleis orgàniques educatives diferents (LGE, LOGSE, LOCE i LOE) amb els seus desenvolupaments curriculars definits en els Reial Decrets pertinents d'ensenyances mínimes.

A propòsit de la necessitat de fer protagonista al professorat en l'adaptació i construcció del currículum i la pràctica pedagògica, apuntem la següent reflexió:

El docente tiene que introducir adaptaciones, transformaciones que su práctica le demanda, para extraer así un saber pedagógico apropiado, esto es, un saber hacer efectivo, una práctica exitosa, que sistematizada, comentada y fundamentada pueda enriquecer la misma teoría. Así, del hacer empírico el maestro pasa a un hacer reflexivo, a una práctica reflexiva, que le permite remontar la rutina repetitiva, para objetivar su práctica por escrito, con miras a continuar reflexionándola y transformándola en la misma acción. (Restrepo, 2004, p. 48)

La investigació-acció es converteix ací en una forma d'entendre l'ensenyament, no només d'investigar sobre ell. Suposa entendre l'ensenyament com un procés d'investigació, un procés de contínua recerca que comporta integrar la reflexió i l'anàlisi de les experiències que es realitzen com a un element essencial del que constitueix la pròpia activitat educativa. La reflexió que Elliot (1990, p.18) realitza ens serveix d'inspiració en aquest sentit:

La práctica profesional del docente es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar, y enseña, porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni substituir la comprensión de los alumnos y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propia comprensión.

En definitiva, i en paraules de Blández (2000, p. 27):

La investigación-acción invita al profesorado a reflexionar sobre su propia práctica introduciendo una serie de cambios con el fin de mejorarla. Es una forma de desarrollo profesional en el que los profesores son autores de su propio aprendizaje.

D'aquesta manera convertim la pràctica educativa en el propi objecte d'investigació, la qual cosa convida a l'activitat reflexiva i a l'acció transformadora i innovadora.

MOTIVACIONS PERSONALS I PROFESSIONALS

Són diverses les motivacions personals i professionals que m'han conduït a la realització d'aquesta investigació. Entre elles destaque les següents:

En meua tasca diària com a professor d'educació física en un centre d'ensenyament secundari, sovint em trobe amb situacions, comentaris, comportaments, que posen de manifest la necessitat d'intervenir i treballar amb l'alumnat una actitud crítica. Una actitud crítica que el permeta identificar i analitzar els missatges enganyosos derivats del fenomen del culte al cos, i actuar-hi en conseqüència.

Vull destacar l'interès per innovar en la pràctica educativa dins d'aquesta àrea com a un de les principals estímuls. Amb el recent marc educatiu el professorat d'educació física afrontem nous reptes, alguns dels quals formen part d'aquesta investigació: consolidar un enfocament pedagògic de la condició física i la salut en què s'accentue la perspectiva de salut i de responsabilitat i consciència crítica; estimular la reflexió front al tractament del cos, l'activitat física i l'esport en el context social; integrar les TIC en una matèria que, per la seua idiosincràsia, requereix d'una implementació característica; i donar una resposta pràctica i funcional al treball de competències bàsiques com a principal referent curricular.

Destaque també l'impuls que ens ha mogut a mi i a altres companys i companyes, des dels primers cursos de la Llicenciatura en Educació Física, a sumar esforços en la millora qualitativa de l'ensenyament de la matèria i en l'increment de l'estatus social i educatiu que pensem que ha de tenir l'educació física en el sistema educatiu.

La voluntat de donar continuïtat a l'objecte de recerca de la memòria d'investigació prèvia a aquesta tesi doctoral esdevé una altra de les motivacions. Aquesta va donar els primers passos en la investigació sobre aspectes vinculats al desenvolupament de l'actitud crítica des de l'educació física fent ús de recursos en línia. La recerca va tenir per finalitat promoure la reflexió crítica de l'alumnat d'ESO sobre una sèrie de temàtiques que sorgeixen del binomi esport i societat, a través d'un recurs multimèdia que va

servir de complement al treball que es va desenvolupar a l'aula d'educació física.

Les temàtiques objecte de reflexió varen ser les següents: les diferències i desigualtats de gènere en l'esport; la salut, l'estètica corporal i el culte al cos; i la violència, la competitivitat i el joc net en l'esport.

Aquesta primera investigació mancava d'una anàlisi exhaustiva que establira l'estat de la qüestió i la fonamentara des de la perspectiva teòrica, curricular, pedagògica i científica. Igualment requeria d'una major delimitació de l'objecte d'estudi així com d'una anàlisi i valoració dels resultats més acurada i sistemàtica. Ara bé, va ser un interessant començament que va iniciar al doctorand en els processos d'investigació-acció i el va introduir en l'aplicació adequada dels principis de rigor que caracteritzen els procediments científics.

Finalment voldria esmentar el fet de formar part, des dels seus inicis, del Grup de Recerca Valors en Joc. Aquest és un grup de recerca interuniversitari format per professorat de la Universitat Autònoma de Barcelona, de l'Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (INEFC) i professorat d'educació física de secundària, la principal finalitat del qual és fomentar i desenvolupar investigacions i dissenyar i avaluar projectes d'intervenció i recursos educatius sobre les actituds i els valors en el joc, l'activitat física i l'esport.

PARTS DEL TREBALL

El treball que presentem a continuació es divideix en cinc parts, tal com es reflexa a la Taula 1:

Taula 1: Parts en què es divideix el document

PART I	PART II	PART III	PART IV	PART V
L'estat de la qüestió	L'acció didàctica	L'observació. Disseny metodològic de la recerca	Anàlisi i interpretació dels resultats	La reflexió. Consideracions finals

La part I referent a l'estat de la qüestió respon a les necessitats de la pròpia recerca, i en certa manera constitueix el diagnòstic sobre el qual es vehicula la proposta didàctica. Aquesta gira entorn als tres elements que configuren els pilars conceptuals en què se sustenta la investigació (veure Figura 1): el culte al cos, l'actitud crítica, i les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC) en l'educació.

L'amplitud d'aquestes temàtiques però, quant al seu tractament en la literatura específica, fa que ens centrem en aquells elements més directament relacionats amb l'objecte de la recerca. Partim doncs d'una visió genèrica, amb la finalitat d'aportar de forma breu una panoràmica sobre la qüestió, per a seguidament concretar i situar-nos en l'esfera de l'educació física.

En el primer capítol tractem el fenomen del culte al cos a través de tres eixos d'estudi mitjançant els quals ens aproximem al context educatiu en què es realitza la investigació: l'educació física. En primer lloc realitzem una delimitació conceptual del culte al cos des de la perspectiva genèrica, on abordem aspectes com: la funció social del cos; els determinants històrics, culturals i socials que configuren el model de cos; el paper dels mitjans de comunicació i de la publicitat en el consumisme lligat a l'aparença corporal; i la dicotomia que presenta la salut envers l'estètica corporal.

En aquest primer capítol aprofundim també en aspectes que vinculen el culte al cos amb l'adolescència a través de l'anàlisi de qüestions com: l'especial influència d'aquest fenomen en xics i xiques que es troben en aquesta etapa

evolutiva; les alteracions en què pot desembocar; les diferències de gènere que es fan paleses en aquest àmbit; i la reflexió sobre una gran paradoxa, el creixement dels índexs d'obesitat en infants i adolescents davant d'una cultura social d'adoració del cos.

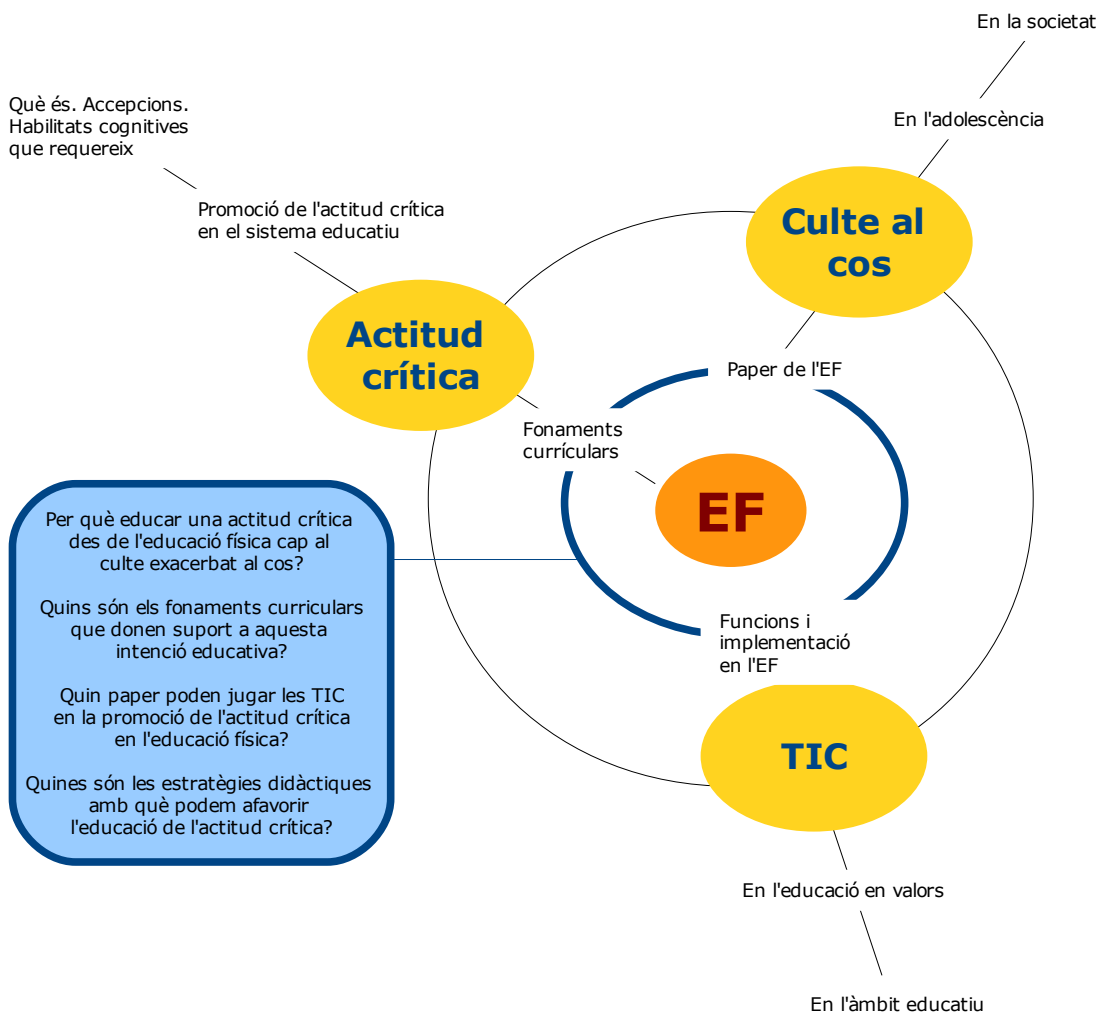


Figura 1: Diagrama explicatiu dels continguts de la Part I sobre l'estat de la qüestió

Aquest capítol conclou amb la contextualització del fenomen del culte al cos en l'àrea d'educació física. Ací analitzem la importància del currículum ocult en la transmissió de valors relacionats amb el cos en l'educació física, i aprofundim en l'estudi de la condició física dins del currículum: ens referim a l'evolució del plantejament pedagògic de la condició física, el paper de

l'educació física en la promoció d'un autoconcepte físic positiu, i la promoció del pensament crític respecte al culte exacerbat al cos com a finalitat educativa d'aquesta àrea curricular.

En el segon capítol, baix el nom de *Pensament crític i educació*, després d'algunes reflexions sobre l'educació de l'actitud crítica, realitzem una necessària delimitació del concepte a partir dels dos termes que el constitueixen: l'actitud d'una banda, i la crítica -pensament crític- per l'altra. Seguidament situem a l'esport com a objecte de crítica en l'àrea d'educació física.

En el segon apartat d'aquest segon capítol realitzem una anàlisi de contingut per donar resposta a la pregunta: Quina relació existeix entre el sistema educatiu i la promoció de l'actitud crítica?

A aquest efecte analitzem el tractament d'aquesta intenció educativa en els sistemes educatius espanyols presents en la democràcia per a, posteriorment, centrar-nos en les aportacions que realitza la LOE (2/2006), i de manera particular el currículum d'educació física.

En el tercer capítol abordem el tercer dels pilars que dóna cos a la fonamentació teòrica d'aquesta recerca: les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC) en l'educació. Aquesta aproximació la realitzem des de dues perspectives.

La primera d'elles comprèn el conjunt d'aspectes que considerem importants destacar quant a les TIC en l'àmbit educatiu, tant des de la vessant de considerar-les finalitat educativa -competència digital-, com des de la perspectiva de la seua concepció com a eina, recurs o instrument educatiu, englobat en el marc metodològic dels processos d'ensenyament-aprenentatge.

La segona perspectiva s'aproxima a l'us de les TIC en l'educació física. Estudiem quines són les prescripcions curriculars en aquest àmbit, de quina manera s'implementen els recursos TIC i quines són les seues funcions en aquesta matèria, i finalment quins recursos hi ha disponibles a Internet per al foment de la reflexió crítica i el treball de valors.

La part II descriu l'acció didàctica a través de tres capítols. S'inicia amb el

capítol quatre que tracta el disseny tècnic i didàctic del Recurs Educatiu Multimèdia (REM). Després d'algunes reflexions inicials sobre el disseny de programes multimèdia educatius, es detalla el procés que se segueix per al disseny del recurs objecte d'aquesta investigació-acció i s'especifiquen les seues característiques tècniques. Posteriorment es determinen els principis pedagògics que fonamenten el recurs i s'estableixen les estratègies metodològiques per a l'educació de l'actitud crítica –aquests són la base de la intervenció didàctica que s'analitza-.

El cinquè capítol està adreçat en la seua totalitat a l'explicació del Recurs Educatiu Multimèdia mitjançant la descripció de cadascun dels seus components i la presentació de les activitats que inclou. La descripció del REM ve acompanyada de la definició de les decisions curriculars fonamentals en qualsevol intervenció educativa: objectius didàctics, continguts, metodologia i avaluació.

La investigació que presentem es caracteritza per l'aplicació d'una metodologia plenament ecològica ja que es desenvolupa en un escenari natural de l'àmbit educatiu. Aquest fet fa necessària una explicació detallada del context en què s'emmarca, perquè aquest és un element important que afavoreix la comprensió del procés didàctic i investigador, així com la possible transferència d'aspectes processals a altres contextos similars.

Aquest és el principal propòsit del sisè capítol, el qual s'inicia amb la descripció d'alguns aspectes d'interès relacionats amb el centre educatiu en què es desenvolupa la intervenció, l'argumentació de les raons que ens han motivat a realitzar l'actuació en un curs determinat, i l'explicació de les principals característiques del grup-classe al qual ens adreçem.

En aquest capítol també ens referim al context didàctic, l'explicació del qual esdevé important per a comprendre la forma en què s'implementa el REM en una programació d'aula concreta, i els resultats educatius que obtenim.

Encara que la investigació-acció objecte d'aquesta tesi doctoral no se centra en la totalitat de la unitat didàctica sinó que focalitza l'atenció en una de les seues parts, és necessari descriure-la amb breuetat perquè les accions educatives que s'hi produeixen són indissolubles: la retroalimentació i el constant flux d'informació que es dona durant el desenvolupament de la unitat

didàctica condiciona els objectius didàctics i l'objectiu de la recerca.

Si la part II està adreçada a la vessant didàctica, la part III se centra en la vessant investigadora, on a través de dos capítols es detalla el disseny i el desenvolupament de la recerca.

En el primer d'ells -capítol set- es respon a dues preguntes clau en tot procés d'investigació-acció: Què observem i com ho fem? Així, posteriorment a la presentació d'algunes reflexions entorn de la importància de l'observació de l'acció, descrivim l'objecte teòric de la recerca. Ací establim les unitats d'anàlisi, que organitzem en base a dimensions, variables i indicadors. Aquestes donen resposta a la primera de les qüestions -Què observem?-.

La manera en què realitzem l'observació sistemàtica de l'acció -per a l'anàlisi de les conseqüències o efectes que la pràctica educativa ha tingut en el context d'aprenentatge- es correspon amb les tècniques i els procediments de la recerca. Les característiques de cadascuna d'aquestes les descrivim en aquest capítol, el qual conclou amb una relació entre les tècniques i els indicadors d'anàlisi.

El capítol vuit especifica el procediment de la investigació-acció. El primer apartat presenta les diferents fases del procés investigador i concreta i temporitza el pla d'acció. Aquest esdevé la principal eina que orienta i ordena les actuacions (tant didàctiques com de la recerca), i reflecteix de forma general, les activitats que es duen a terme durant el temps en què s'actua sobre l'objecte d'estudi.

La vessant col·laborativa i participativa és un dels trets que caracteritza aquesta metodologia de recerca. És per això que dediquem un apartat a la presentació del professorat implicat i l'explicació del seu paper en el procés.

L'últim dels apartats d'aquest capítol està adreçat a explicar els elements que donen credibilitat i rigor metodològic a la investigació. Es respon ací a un conjunt de criteris regulatius que possibiliten valorar la veracitat del procés: la credibilitat, la transferibilitat, la dependència i la confirmabilitat.

La part IV té el propòsit principal d'analitzar i interpretar els resultats de la investigació-acció. Tenint en compte que en una recerca d'aquestes

característiques el procés -que es descriu en gran mesura en anteriors capítols- forma part dels resultats que es deriven de l'acció didàctica, ens cenyim a la presentació de les evidències que permeten una valoració del grau d'assoliment de l'objectiu de la investigació.

Aquesta part inclou una breu introducció on es descriuen alguns aspectes que faciliten la comprensió de les dades que s'analitzen. Així, entre altres qüestions, es presenten els codis que acompanyen a les referències contextuals i a les citacions que, com a exemples, es realitzen en la presentació dels resultats.

En els dos primers capítols d'aquesta part IV -capítol nou i deu- s'analitzen i s'interpreten les dades obtingudes relatives a la primera de les variables: l'alumnat. La presentació d'evidències s'organitza en base a dues dimensions. En primer lloc l'actitud envers el culte al cos (capítol nou), presentada a través de tres indicadors: les creences, les intencions i els sentiments. En segon lloc l'enraonament crític (capítol deu) a través de quatre indicadors: la interpretació, l'anàlisi, l'avaluació i la inferència.

La segona de les variables, relacionada amb el procés didàctic, és l'objecte d'estudi en el onzè i últim capítol. Les evidències que resulten del procés d'observació sistemàtic les presentem organitzades en dues dimensions. Per una part l'acció docent, l'anàlisi de la qual es realitza mitjançant tres indicadors: la interacció digital amb l'alumnat, la valoració que aquest fa d'aspectes relatius al procés didàctic, i l'aproximació conceptual a l'objecte de crítica -el culte exacerbat al cos-.

Per altra part el Recurs Educatiu Multimèdia, el disseny del qual s'ha relatat en profunditat en anteriors capítols. Aquesta última dimensió la centrem en quatre indicadors que resulten del procés d'ensenyament-aprenentatge, on el REM esdevé el principal recurs didàctic: les activitats, el treball cooperatiu, l'exposició oral i l'avaluació didàctica. A aquests s'afegeix un indicador que es vincula a aspectes tècnics.

La tesi conclou amb la presentació d'un conjunt de reflexions finals sobre una sèrie de qüestions: S'ha aconseguit desenvolupar una actitud crítica en l'alumnat envers el culte al cos? Ha sigut el procés didàctic adequat a aquesta intencionalitat educativa? El Recurs Educatiu Multimèdia que s'ha dissenyat ha

L'actitud crítica sobre el culte al cos des de l'educació física

contribuït a l'assoliment de l'objectiu didàctic? La metodologia de recerca emprada s'ha ajustat a les necessitats de la investigació? Quines han sigut les limitacions? Quina és la perspectiva investigadora que naix arran de la recerca realitzada?

PART I. L'ESTAT DE LA QÜESTIÓ

Capítol 1. El culte al cos

1.1. CULTE AL COS I SOCIETAT

- 1.1.1. Funció social del cos: l'associació bellesa i èxit social
- 1.1.2. Determinants històrics, culturals i socials en la configuració del model de cos
- 1.1.3. Paper dels mitjans de comunicació i de la publicitat en el consum del cos
- 1.1.4. Culte al cos: salut o estètica?

1.2. CULTE AL COS I ADOLESCÈNCIA

- 1.2.1. Influència del culte exacerbat al cos en l'adolescència.
- 1.2.2. Diferències de gènere en el culte al cos.
 - 1.2.2.1. Diferències marcades pel desenvolupament de xics i xiques adolescents en el context social
 - 1.2.2.2. Els xics en la cultura del culte al cos
 - 1.2.2.3. Diferències en la forma d'abordar el modelat corporal
 - 1.2.2.4. Diferències en l'enfocament dels mitjans de comunicació i en el paper publicitari d'homes i dones esportistes
 - 1.2.2.5. Diferències en el context esportiu
- 1.2.3. Alteracions derivades de la societat del culte al cos.
 - 1.2.3.1. L'Anorèxia i la Bulímia Nerviosa
 - 1.2.3.2. Altres trastorns: la vigorèxia i l'ortorèxia
- 1.2.4. Obesitat infantil i juvenil en la societat del culte al cos
 - 1.2.4.1. Dades epidemiològiques de sobrepès i obesitat infantil i juvenil
 - 1.2.4.2. El rebuig social a l'obès

1.3. CULTE AL COS I EDUCACIÓ FÍSICA

- 1.3.1. La importància del currículum ocult en la transmissió de valors relacionats amb el cos en l'educació física
- 1.3.2. La condició física en el currículum d'educació física i la seua relació amb la salut
 - 1.3.2.1. Evolució de l'enfocament pedagògic de la condició física en el currículum d'educació física
 - 1.3.2.2. Paper de l'educació física en la promoció d'un autoconcepte físic positiu
 - 1.3.2.3. La promoció del pensament crític respecte al culte exacerbat al cos com a finalitat educativa de l'educació física

Són tres els nivells d'aproximació conceptual al fenomen del culte al cos en què s'organitza aquest capítol. En un primer nivell ens situem en una perspectiva general sobre la qüestió, a partir d'una delimitació del concepte. En un segon nivell tractem la seua influència sobre joves adolescents a través de quatre aspectes que considerem de rellevància per a comprendre com afecta el culte exacerbat al cos a xics i xiques adolescents, i assentar així la base pedagògica que sosté la necessitat d'una intervenció educativa. Finalment emmarquem el culte al cos en el context educatiu de la recerca: l'educació física.

1.1. CULTA AL COS I SOCIETAT

Que vivim immersos en una societat que, cada vegada més, accentua un culte exacerbat al cos, és una realitat fàcilment constatable. Només hem de parar atenció a la gran quantitat d'imatges de cossos masculins i femenins que ens bombardegen per diferents mitjans de comunicació: televisió, Internet, revistes, ràdio, etc.

Es pot dir que, encara que el cos sempre ha estat culturalment rellevant, en les últimes dècades ha adquirit una renovada importància. Aquesta es comprova, d'una banda, per l'inusual increment de publicacions dedicades a la imatge del cos des d'àmbits tan diversos com la filosofia o la medicina, passant per la història, la sociologia o l'antropologia, i d'un altra, per la multiplicació de pràctiques socials al voltant de la seua cura i presentació en

societat (Vicente Pedraz, 2005, p. 54).

La proliferació de discursos sobre el cos en l'última dècada ha activat una economia corporal promocionada des de diferents àmbits i amb una gran càrrega mediàtica, que condiciona el comportament de les persones i posa la cura i l'estètica del cos en el centre dels seus interessos i pràctiques. En aquest sentit reveladora la següent reflexió:

La cultura de los productos light-narcisista-mediática-de consumo-posmoderna-efímera- ha transformado la realidad en un escenario de espejos que transmiten constantes mensajes sobre nuestro envejecimiento, calvicie, atractivo sexual, *michelines*, arrugas, capacidad expresiva, juventud, y apariencia en general. En este marco, la pedagogía se hace invisible, el aprendizaje se transforma en captación y ajuste del código, el esfuerzo y la responsabilidad se individualizan, y las personas acaban invirtiendo voluntariamente en sus propios cuerpos con la finalidad de aumentar o mantener el capital físico que condiciona sus posibilidades de éxito. (Barbero, 1996, p. 44)

Són múltiples els enfocaments amb què podem emmarcar aquesta temàtica. Realitzem però, una mirada des de quatre òptiques: la primera de caràcter global on tractem el paper social del cos en l'actualitat; en la segona analitzem breument com la representació social del cos és el resultat d'un procés històric i per tant, com l'ideal de bellesa i la seua significació ha canviat al llarg de la història; en la tercera fem una anàlisi crítica del paper dels mitjans de comunicació de masses, amb atenció especial a la publicitat com a agent promotor dels valors que conformen la cultura del cos (ja que juguen un rol fonamental en la promoció dels cossos de moda); i finalment parem atenció al binomi salut envers estètica corporal, on el mercat pareix haver trobat una justificació ètica de l'ús del cos idealitzat com a reclam, de forma que els discursos sobre salut i estètica es mesclen i es fa difícil desvincular una de l'altra.

1.1.1. Funció social del cos: l'associació bellesa i èxit social.

En les últimes dècades, en les societats occidentals⁴ – i occidentalitzades –

4 Ens referim explícitament a les societats occidentals -i a aquelles que no sent-ho, han adquirit valors culturals occidentals- perquè, així com argumenta Toro (1996/2003, p. 98-132) en una àmplia revisió bibliogràfica d'estudis epidemiològics sobre els trastorns del comportament alimentari en el món no occidental, la preocupació o recerca d'un cos específicament prim és una característica pràcticament exclusiva de la nostra cultura occidental actual.

contemporànies, el cos s'ha convertit en el centre d'atenció dels interessos més diversos (econòmics, mediàtics, psicològics, etcètera) i actua com a carta de presentació en les relacions socials. Com exposen Margulis i Urresti (1998, p. 11):

El cuerpo, entendido en un sentido amplio, con sus disposiciones habituales, sus posturas y gestos, su volumen, forma, tono y tensión, sus reacciones espontáneas, o la indumentaria con la que se lo inviste, es el primer plano de la interacción social, un mensaje mudo que fatalmente se antepone a cualquier otro, un portador de sentido que mediatiza determinaciones sociales más amplias y diferidas.

Aquesta idea de centralitat del cos en la vida de les persones és accentuada per Barbero (2003, p. 149) quan explica com la cultura hegemònica en la nostra societat ha dotat al cos d'uns poders nous i inusitats que incideixen en la vida quotidiana de tots els ciutadans condicionant les seues possibilitats de trobar treball, el marc de les seues relacions socials, la vida familiar, el desig, el plaer i, en definitiva, l'autoestima i l'autoconcepte personals⁵.

Efectivament, en el procés d'acceptació personal, amb conseqüències directes sobre l'autoestima, la pròpia figura o l'estètica corporal juga un paper clau, i la recerca de la primesa es converteix en un objectiu vital. Com assenyala Toro (2003, p. 194):

Una época, la nuestra, embarca a sus ciudadanos en la persecución de la delgadez a todo precio. Las razones son estéticas. Nuestra estética corporal – la delgadez – se ha difundido por todos los rincones, por todas las mentes, por todas las edades. Estar delgado es una condición necesaria para sentirse aceptado y, por tanto, para aceptarse.

Els cossos de moda són uns cossos esvelts, estilitzats, dinàmics, bells, en forma, joves⁶, saludables, esportius i prims en les dones i mesomòrfics en els homes. Són cossos que es presenten com a la solució de tots els problemes: problemes de sociabilitat, de recerca de relacions sentimentals i sexuals,

5 És de gran interès la síntesi que Rodríguez Fernández i Goñi (2009) realitzen sobre la informació disponible i les investigacions realitzades al voltant dels efectes que la pressió sociocultural exerceix sobre la imatge corporal i l'autoconcepte físic.

6 En un excel·lent assaig, Margulis i Urresti (1998) aprofundeixen en la construcció social de la condició de la joventut. Entre altres idees que aporten volem destacar la següent: ser jove s'ha tornat prestigiós i, en el mercat dels signes, aquells que expressen joventut tenen alta cotització. Es recorre a incorporar a l'aparença signes que caracteritzen als models de joventut, popularitzats pels mitjans, per a parèixer jove. Açò dona lloc a una modalitat del jove, la joventut-signe, independent de l'edat i que els autors anomenen *joventut-signe*. Allò juvenil es pot adquirir, dona lloc a activitats de reciclatge del cos i d'imitació cultural, i s'ofereix com servei en el mercat.

problemes de salut, problemes d'autoestima, etc. Com explica López Miñarro (2002, p. 21), qualsevol anunci televisiu mostra que un cos si és bell, tindrà èxit social, aconseguirà el millor cotxe, casa, treball, etc. Es tracta en definitiva d'un calculat *collage* de màrqueting social que ven productes, la utilitat i fonament dels quals, s'escapen a qualsevol raciocini.

En paraules de Pérez i Sánchez (2001), "el culto al cuerpo se basa en ciertos dogmas y consensos sociales sobre el funcionamiento y la apariencia que sirven para homogeneizar los valores en torno a lo corporal. También generan prácticas muy ritualizadas e iconos que representan la esencia de la virtud corporal".

Assistim així a un procés social en què el cos es converteix en un focus de preocupació de les persones. Les influències socials i culturals estimulen que els valors positius dels individus estiguen associats a una imatge corporal de primesa i, com apunta Zagalaz et al. (2003, p. 196) l'adult construeix el seu autoconcepte més per l'atractiu interpersonal que per altres factors acadèmics o d'èxit personal. En aquest sentit:

No es raro observar como se establecen unos cánones estéticos como símbolo de triunfo social, más allá de cualquier otra cualidad personal, y en muchos casos contra natura; pudiendo llevar a consecuencias graves e irreversibles para alguno de los sujetos que se ven envueltos en tales mecanismos de presión (...) Esta presión, a la que hacemos referencia, se manifiesta en un aumento de la oferta en planes de adelgazamiento, incremento de la actividad deportiva desmesurada y sin supervisión, proliferación de gimnasios, incremento de dietas estrictas y restrictivas a edades cada vez menores, etc. Todo vale con tal perder unos centímetros y/o unos kilos y ajustarnos a lo que "los otros esperan de nosotros para sentirnos triunfadores". (Arbinaga i Caracuel, 2003, p. 8)

L'aparença externa es configura així com a instrument d'interacció social, com a carta de presentació amb un valor, la majoria de vegades desproporcionat, la qual cosa revela el simbolisme que la societat actual atorga a l'aspecte físic i a la imatge corporal. Vicente Pedraz (2005, p. 54) parla del "sentido de la corporeidad como mediador en las relaciones sociales", per a referir-se al paper del cos com a mesura simbòlica de totes les coses: la imatge pública de l'aparença (i la imatge privada) es mostra cada vegada més com un eix sobre el qual gira bona part dels discursos socials; com a un eix de representació del jo, sempre present en la consciència.

En aquest context, és interessant el concepte que introdueix Barbero (2006, p. 84) per a referir-se a la importància que ha pres la (re)presentació externa del cos: el *capital corporal*. Efectivament, així com apunta l'autor, les possibilitats vitals de les persones han estat sempre condicionades pels seus recursos, és a dir, pel capital que posseeixen (capital econòmic, capital cultural etc.). En les societats avançades el capital corporal es converteix en un dels factors més determinants de la vida quotidiana, tant pública com privada, fet que comporta un increment en la presa de consciència per part de les persones respecte al poder que aquest té.

El cos, en un context de globalització i homogeneïtzació de gustos, es revela com a objecte d'adoració i culte en una societat de consum que troba, en el desig d'aconseguir un cos ideal, *psedosoluciones* de tota mena: aliments *light*, dietes miraculoses, cosmètics, cirurgia estètica⁷, aparells elèctrics per aconseguir fer el ventre pla i sense esforç, plans d'exercici físic, etc. El missatge és clar i directe: si aconsegueixes ser més bell o bella, seràs més feliç, tindràs més èxit personal i professional; i paral·lelament a això, t'ofereixen el remei. Tot val si aconseguim allò que els altres esperen de nosaltres (o millor dit, dels nostres cossos). En paraules de Barbero (2005, p. 46):

Los modelos del esbelto-firme-y-sin-grasa *cuerpo 10 femenino*, y del joven-guapo-y-tonificado *varón metrosexual*, enuncian un ideal que, poco a poco, se ha ido imponiendo en nuestro orden social como un dispositivo normalizador de identidades, y como uno de los capitales culturales más decisivos en relación con las oportunidades y con las posibilidades vitales de las personas, sean estas laborales, de amistad o de pareja, de autoconcepto, de percepción del presente y del futuro, etcétera.

Moltes persones s'accepten en funció de la distància que separa la seua imatge real, de l'aparença física que defineixen com a ideal. Herrero (2005, p. 60) fa algunes consideracions en aquest sentit i assenjala que, en la nostra societat, funcionen estereotips que relacionen l'ésser guapo amb el triomf i l'èxit, i l'ésser lleig, amb un defecte, un trauma i el fracàs.

⁷ El dissabte 26 d'abril de 2008 es va emetre al programa *Informe Semanal* de RTVE un reportatge titulat *Cirugía peligrosa* (que es pot consultar a <http://www.informeseemanal.tve.es>) en què es destacava l'alarma social que ha generat el creixent nombre d'operacions d'estètica a joves adolescents (en molts casos menors d'edat). Explica com els i les adolescents s'han enganxat al bisturí com a una vareta màgica, com a un remei eficaç per a acabar amb els seus complexos. Ja no és necessari ésser ric, ni tan sols haver arribat a la maduresa. De les quatre-centes mil operacions estètiques que es fan en el nostre país, el 10% són per a adolescents.

En l'era de la imatge, el cos exhibit, cobejat i publicitat, es col·loca com la meta a assolir per moltes persones, especialment joves. La preocupació per les opinions externes sobre el propi cos es sobrevaloren, la qual cosa porta a una constant autoavaluació de l'aparença física. D'acord amb Prados (2001, p. 229), s'estableix una relació entre la percepció i autopercepció de la imatge externa i l'expressió de les pròpies ansietats, preocupacions, malaltia, malestars i problemes a través de la relació amb un mateix.

En conseqüència les persones aprenen a avaluar els seus cossos mitjançant la seua interacció amb l'ambient; ambient condicionat en gran mesura per uns mitjans de comunicació que reproduïxen el model de cos perfecte que impulsa a una part important de la població a la recerca d'aquesta aparença física idealitzada (Becker, 1999). D'aquesta manera:

Los/las modelos, los/las deportistas, los actores y actrices, en definitiva, las personas cuya imagen nos llega como símbolo de felicidad y éxito, sirven para modelar los nuevos cuerpos ideales -e idolatrados-. Su búsqueda se convierte a la vez en una nueva certeza vital y en un empeño fundamentalmente individual. En definitiva, creer en el cuerpo es creer en uno/a mismo/a, y mejorarlo, en algunos casos, constituye una especie de testimonio de fe. (Pérez i Sánchez, 2001, Concepciones sociales: la construcción cultural de la (in)satisfacción corporal, ¶ 4)

En aquest context les persones primes reben un major reforçament social, el que es tradueix en una major acceptació personal i majors possibilitats d'èxit. En paraules de Devís et al. (2000, p. 79):

El actual culto a la apariencia utiliza la grasa y la salud como excusas para justificar prácticas destinadas únicamente a modelar nuestro aspecto externo, y que contribuyen a extender la idea de que ser atractivo es un requisito indispensable para aceptarse a sí mismo y ser aceptado por los demás.

La influència social més poderosa és la que es produeix indirectament mitjançant la construcció d'idees sobre el cos. Per exemple, el que es defineix com a saludable o bell en una societat, en unes altres es considera malaltís i lleig. Això fa que els membres d'aquestes societats actuen d'acord a les aspiracions culturalment definides com a desitjables (Pérez, 2003, p. 128).

En aquest sentit és molt interessant la idea que apunten Pérez i Sánchez (2001) quan defineixen, com a una característica distintiva de les societats

postmodernes, la possibilitat de concebre el cos com a un projecte, la qual cosa implicaria l'establiment d'un pla per a arribar a una sèrie d'objectius personals més o menys auto-imposats pel seu propietari, gairebé sempre relacionats amb la salut o l'aparença.

1.1.2. Determinants històrics, culturals i socials en la configuració del model de cos

La representació que tenim del cos és el resultat d'un procés històric multifactorial, i són diversos els autors que s'han ocupat d'analitzar les relacions entre el cos i la seua concepció dins dels diferents contextos socioculturals i històrics (Ariño, 1997; Fallon, 1994; Pérez Ramírez, 1993; Machado Gomes, 2004).

L'ideal de bellesa i la seua significació canvia al llarg de la història, de forma que la societat i la cultura condicionen la construcció social del cos. Així, com afirma Toro (2003, p. 54), "la valoración subjetiva y social del cuerpo, al igual que cualquier otra atribución de valores, está drásticamente determinada por la cultura ambiental".

La morfologia dels cossos de moda descrita en l'anterior apartat, dista molt del morfotipus de bellesa propi d'altres èpoques. De fet, si remuntem la mirada uns anys enrere observem com la tendència social era d'ocultació i repressió del cos (per vergonya, pecat, culpa o perdició) alimentada per l'arrelada cultura cristiana. Però, així com afirma Rubio (2004, ¶ 6) actualment "hacemos alarde, lo mostramos, lo exhibimos y hacemos ostentación de nuestro cuerpo, lo cuidamos, lo mimamos, nos sacrificamos y hasta algunos nos arruinamos por él".

El cos és, efectivament, un símbol del nostre temps, però, així com argumenta Vicente Pedraz (2005, p. 55), no és una novetat que el cos siga un símbol social, tampoc és un símbol políticament neutre, i, per descomptat, no és un símbol unívoc:

Que no es una novedad que el cuerpo sea un símbolo social, lo pone de manifiesto que tantas culturas a lo largo de la historia hayan sido calificadas como somatocéntricas; que tantas civilizaciones hayan hecho de la apariencia un instrumento de clasificación moral, de exaltación o de

exclusión de individuos o de grupos, y, que, en definitiva, de forma tan recurrente hayan constituido un eje de interpretación de la realidad.

En alguns grups intel·lectuals, la preocupació excessiva per la musculatura, la forma corporal o l'esport es veien abans com a propi de persones menys interessants, d'escassa intel·ligència o amb poca atenció cap als valors intel·lectuals. Ara, la musculatura s'associa amb vigor i salut i s'allunya de l'estètica de l'època romàntica -prims i pàl·lids-, o del cos de perfecció clàssica (Serna de la, 2004, p. 2).

El fenomen de la valoració social del cos s'ha donat al llarg de la història vinculat, lògicament, al context social i cultural de cada època, el qual ha condicionat sense dubte els patrons estètics i corporals. D'aquesta manera, els usos i consums del cos han sigut pautats convenientment en cada context social i històric.

La història de l'art ens permet observar com les imatges dels cossos desitjats evolucionen paral·lelament als canvis socials. Les escultures i pintures ens revelen que l'ideal de cos no ha sigut perenne, sinó que ha variat en funció dels patrons estètics imperants.

Podem atendre a escultures de l'antiga Grècia com *El Discòbol* (llançador de disc) o *La Venus de Milo*, ambdues de l'antiga civilització grega (s. V i s. II a.C.), on es pot apreciar l'ideal de bellesa grec, basat en la proporció la perfecció i l'harmonia; o pintures com *Las tres gracias* de Rubens (1625-1630), *Betsabé en el baño* de Rembrandt (1654) o la *Maja desnuda* de Goya (1800), on els ventres de les dones eren ostensiblement arredonits, símbol de fertilitat, riquesa i salut, per a comprendre que l'ideal de bellesa no ha sigut únic al llarg de la història.

Ara bé, val a dir que en la dona ha recaigut sempre una major pressió social referida a la seua estètica corporal. Així ho fa explícit Toro (2003, p. 54):

La relevancia del cuerpo femenino suele ser en todas las culturas significativamente superior a la del masculino, tanto a ojos de la propia mujer como de quienes le rodean. En la práctica totalidad de las culturas, la belleza física de la mujer recibe una consideración más explícita que la del hombre.

Fa pocs segles, la moda era estar grossa. Podem recordar en aquest sentit les models utilitzades en importants pintures d'altres moments històrics com les que hem citat anteriorment, on els cossos redons i voluminosos eren considerats elegants i atractius.

Durant anys s'ha considerat desitjable les dones de cos ample: els cossos corpulents i amb acumulació de greix eren considerats com a símbols de riquesa, èxit i procreació. Zagalaz, Moreno i Cachón (2001, p. 282) argumenten que aquest model procedeix de la "creencia cultural de que estar gorda significaba ser atractiva y estar sana, en una sociedad donde escaseaban los alimentos y las enfermedades endémicas eliminaban a gran número de personas". En conseqüència, un cos femení ple de corbes indicava que el cap de família era una persona amb diners i que la dona disposava de reserves per a protegir a la família en èpoques de escassetesa.

De fet no és fins ben avançat el segle XX, al voltant de 1920, que en l'alta burgesia britànica el cos femení ideal comença a identificar-se amb un cos prim. Els mitjans de comunicació seran principalment els responsables de, a partir de la II Guerra Mundial, difondre i globalitzar el valor estètic de la primesa en les societats occidentals i a totes les classes socials.

Podem considerar doncs l'atractiu físic com a un muntatge social, determinat culturalment, que varia segons patrons d'estètica i tendències que dicta la moda, els quals influeixen sobre l'establiment de relacions socials i els judicis sobre la pròpia imatge corporal.

1.1.3. Paper dels mitjans de comunicació i de la publicitat en el *consum del cos*

Les tecnologies de la informació i la comunicació a través de la televisió, la ràdio, Internet o la premsa, han col·laborat en estimular les persones a accedir a un món idíl·lic, al qual només es pot ingressar si adquireixes o utilitzes certs productes i marques (Berríos, 2007, p. 100).

La imatge es converteix ací en l'instrument bàsic de transmissió d'idees, missatges i informació. Els missatges han passat de ser fonamentalment

auditius (verbals) a fonamentalment visuals. En conseqüència, en una societat mediàtica de consum, la imatge es revela com a un element imprescindible que condiciona l'èxit o fracàs d'allò que es pretén oferir.

I si la imatge és important en qualsevol àmbit de la informació i la comunicació, on pren la major rellevància és en la publicitat, la part més visible de la societat de consum, la qual té per funció fonamental influir en el comportament social. Així ho indica Hellin (2004, ¶ 1) quan afirma que:

En el actual sistema económico-social poscapitalista en que nos situamos, la cultura y las conductas más relevantes de los ciudadanos, están siendo determinadas cuantitativa y cualitativamente por la publicidad, ya que éstas se conciben como exteriorización y como mito.

Així, d'acord amb el que manifesta Machado Gomes (2004, p. 38), a través de tècniques de venda i màrqueting el mercat exacerba les ansietats individuals i col·lectives pel que fa al futur de cadascú, i encoratja a invertir en la gestió de l'estil de vida: què menjar, què beure, com fer-ho, quin exercici practicar i a on, què vestir, etcètera. Compartim en aquest sentit la reflexió que López Villar i Castañer (2006a, p. 8) realitzen quan plantegen que:

Miles de imágenes, tanto estáticas como en movimiento, nos asaltan todos los días. ¿Somos conscientes de este bombardeo de estímulos? ¿Podemos llegar a afirmar que la construcción de nuestra propia consciencia corporal pasa inevitablemente por la construcción social del cuerpo con relación a las imágenes publicitarias? ¿Hasta que punto condicionan las imágenes nuestra propia noción de cuerpo como hombres y como mujeres?

El model de vida que es proposa en aquesta societat multimèdia és l'exhibició d'una joventut amb cos de disseny (Hellín, 2004). Tot és jove. Tot és bell. La publicitat ens ven aquesta bellesa i joventut dins d'uns cossos prims. Paral·lelament s'associa l'èxit a aquesta morfologia artificial que pocs poden assolir.

A continuació es creen i es venen productes miraculosos de tota mena i condició que pretenen ser el camí directe a la bellesa i, per tant a la felicitat. Això sí: el camí més ràpid i amb menys esforç. El discurs publicitari ens ofereix detenir el temps o restituir-lo i esculpir els nostres cossos per apropar-nos a l'ideal de bellesa creat.

En aquest sentit s'expressa Rigol (2006, p. 29) quan afirma que els mitjans de comunicació contribueixen a la representació social del cos ideal oferint exemples de dones atractives, models, actrius, cantants, que proporcionen un referent amb el qual les dones estableixen comparances. Configuren així un *cos ideal internalitzat* quan comparen la seua pròpia figura amb el cos ideal socialment representat i avalat com a model a seguir. En paraules d'Esnaola i Rodríguez Fernández (2009, p. 66):

Los medios de comunicación social ejercen un papel decisivo en la propagación y exaltación de los prototipos estéticos. La publicidad lo invade todo; las manifestaciones de estética corporal son constantes en el cine, en el mundo de la canción y de la moda, en los programas de televisión, en los anuncios de productos de alimentación o cosméticos, en la propuesta de dietas o en la propaganda de cirugías estéticas.

D'aquesta manera els mitjans es converteixen en generadors i motor, socialment acceptats de valors socials, per mitjà d'imatges que no estan aïllades, sinó dintre d'un context social i cultural, que difonen i creen estereotips culturals, alguns dels quals giren al voltant d'una sobreestimació de la imatge corporal (Herrero, 2005, p. 63).

És ací on entra en joc l'ús de la imatge corporal com a reclam i mercaderia al mateix temps. Així, la perfecció de les imatges corporals produïda pels mitjans influeix immediatament en la construcció de l'autoimatge per part dels individus. A més, com a mercaderia, aquestes imatges corporals es regeixen també per les lleis econòmiques (Daniel, 2002).

En aquest context, la gran rendibilitat de l'ús d'imatges de cossos desitjats, fa que empreses que comercialitzen productes de tota índole (cosmètics, productes quotidians -aigua, lactis, cereals,...-, productes dietètics, fàrmacs, tractaments integrals d'estètica, aparells de gimnàstica, electroestimuladors, etc.) els utilitzen com a reclam publicitari per a vendre els seus articles.

Aquests es presenten al públic com la via per a aconseguir el més ràpidament possible el cos del model, la model, esportista, actor o actriu que els presenta. Ells i elles representen d'aquesta manera l'espill en què projectar els seus propis cossos i comparar-los, i simbolitzen al mateix temps el benestar personal, social i sexual que condueix a la felicitat. Aquest benestar

es presenta davall un demagògic sofisma integrat pels conceptes: cos ideal-èxit-salut.

Les imatges dels cossos que responen als cànons de bellesa creats es converteixen en aquest context en el motor de tota una indústria que potencia, cada vegada més, el consum de tota mena de "solucions" als desencants estètics: a més imatges, més consum. En paraules de Castro (1998), "entendida como consumo cultural, la práctica del 'culto al cuerpo' se coloca hoy como la preocupación general que atraviesa todos los sectores, clases sociales y períodos etéreos". Featherstone (1993, p. 178) apunta en aquesta línia que la lògica secreta de la cultura del consum, depèn del cultiu d'un insaciable apetit per al consum d'imatges.

El potencial econòmic que fa del sector de la bellesa corporal un negoci amb expectatives de creixement constant es constata en la reflexió que Barbero (2005, p. 46) realitza quan comenta que:

La publicidad de las multinacionales del sector lo repiten y lo comentan sin tapujos: el mercado femenino está casi saturado, y las oportunidades de negocio residen en la incorporación o en la conquista de los varones al cuidado de su cuerpo; se busca que éstos asuman con naturalidad los nuevos hábitos y las nuevas necesidades relativas al mantenimiento de una figura joven y atractiva.

Aquest culte exacerbat al cos genera una preocupació en la societat per buscar vies per apropar-se a aqueix model de cos idealitzat que se'ns ven com a la panacea per aconseguir l'èxit social. En conseqüència, en la societat actual, les dones, però també cada vegada més els homes, se senten obligats a tenir un cos prim, atractiu, en forma i jove, i una imatge corporal negativa per una falta de correlació amb aquests cànons, pot determinar l'aparició d'una baixa autoestima i depressió (Becker, 1999). Així ho expressa Rubio (2004, El escenario: nuestro cuerpo, ¶ 2):

El cuerpo que se muestra a través de la publicidad, se ha codificado en un nuevo lenguaje, se ha convertido en un emisor de mensajes ("*lucir un cuerpo sano y una imagen más seductora, es sólo cuestión de voluntad*"). Modelos masculinos musculosos: "*Consigue un cuerpo Danone ya*"; "*te lo pide el cuerpo*"; "*moldea tu cuerpo con la gimnasia*" etcétera, las formas son definidas y ligadas al consumo-impositivo ("ya"). Cuerpos femeninos excesivamente delgados (al borde de la anorexia). Aparece una nueva religión del cuerpo, que la publicidad trata de fijar entre nosotros y que lo

está consiguiendo.

Però, com actua ací la publicitat? Una resposta la trobem en l'explicació de Sierra (2001), el qual evidencia de forma molt clarificadora les necessitats persuasives dels anuncis publicitaris, i ens fa entendre la construcció del culte al cos des d'aquest àmbit. Les necessitats persuasives a què es refereix són tres:

1. La necessitat de fer conegut i desitjat el producte (quin major desig que aconseguir el cos de moda, el qual se'ns ven com a garantia d'èxit).
2. La necessitat de vincular el producte amb mancances que afecten a zones àmplies del públic (per exemple a través de l'exhibició d'imatges de cossos desitjables).
3. I la necessitat de motivar no només la compra sinó la recepció de l'anunci, fent que aquest es convertisca en un objecte atractiu, i generador d'una satisfacció purament estètica.

Són molts els estudis científics que demostren que la transmissió de la primesa corporal com a culte col·lectiu a perseguir individualment es realitza cada dia a través dels mitjans de comunicació. Així ho afirma Toro (2004), el qual resumeix una gran quantitat d'estudis científics que demostren i documenten l'atribució als mitjans de comunicació d'un paper principal en la difusió i generalització del model corporal prim -i d'altres modes, valors i conductes que s'inscriuen en la progressiva homogeneïtzació cultural dels humans de les societats desenvolupades-.

La insatisfacció corporal, entesa com a l'autoavaluació negativa del propi cos, constitueix la raó de ser d'aquesta cultura del cos mediàtica en la nostra societat globalitzada. La insatisfacció corporal és en definitiva el motor que fa que la indústria dels productes adreçats al modelat del cos evolucione de forma exponencial.

1.1.4. Culte al cos: salut o estètica?

En els nostres dies, la preocupació pel cos, per l'aspecte exterior o per aconseguir els vigents cànons de bellesa, mou enormes quantitats de diners, provoca ingent nombre d'articles periodístics i de programes en mitjans audiovisuals, atrau l'atenció del públic i ocasiona severes repercussions sobre la salut. De fet, i d'acord amb Serna de la (2004), aquesta preocupació genera una patologia molt variada i freqüent que posa en perill la vida de les persones, i consumeix molts recursos públics o privats en països semblants al nostre amb enormes despeses directes, indirectes i intangibles.

Així com apunta Contreras (2007, p. 105), recentment s'ha posat de manifest un nou concepte pròxim al d'insatisfacció corporal: *ansietat física social*. Aquest es definiria com els sentiments negatius causats per les avaluacions negatives reals o anticipades de l'aparença física d'un individu. Per tant, es tractaria més de la reacció davant la desaprovació real o suposada dels demés que davant les conseqüències de la percepció directa del propi cos.

Aquesta ansietat física es mescla, en les societats occidentals, amb una creixent preocupació per la salut i l'estil de vida. Com exposa Machado Gomes (2004, p. 35), la promoció de la salut entra en les nostres cases a través de campanyes televisives i de les etiquetes dels aliments, ens acompanya en supermercats i centres comercials, capta la nostra atenció a la publicitat dels cosmètics, inunda espais esportius, de forma que, pareix que tots som consumidors del gran mercat de les indústries de la salut.

El concepte de salut que s'ha instaurat en l'imaginari col·lectiu té molt a veure amb una associació fal·laç de salut i aparença externa. En aquest sentit Devís et al. (2000, p. 74) apunta dos distorsions bàsiques del concepte de salut: la primera consisteix en prendre la salut com el valor més important per a les persones o, com matisa "el primer objetivo de la vida humana". La segona és creure que la salut s'aconsegueix a través de l'esforç individual, la disciplina i les conductes diàries, ignorant així altres factors que condicionen la nostra vida:

Determinados mensajes sobre la salud, muy arraigados en nuestra sociedad, nos inducen a pensar que la salud es un valor absoluto que se

logra a través del esfuerzo personal, sin tener en cuenta otros factores sociales, económicos, políticos y medioambientales. Quizá por ello muchas personas busquen, actualmente, "vivir para estar sano" en lugar de "estar sano para vivir". (Devís et al., 2000, p. 86)

Així per exemple, les revistes adreçades a adolescents, baix l'aparença d'una vida saludable, amaguen un culte al cos per raons purament estètiques. Tot i que les revistes inclouen en la seua agenda els trastorns per a la salut derivats de determinades pràctiques alimentàries, el discurs implícit dels seus continguts reitera com a principal objectiu estar prim (Figueras, 2005). En conseqüència, baix una concepció de la salut associada a l'adquisició d'un cos ideal, aquesta es converteix en un producte de *consum etern* (Devís et al., 2000, p. 86).

És en aquest binomi -salut envers estètica corporal- on el mercat troba una justificació ètica a l'ús del cos idealitzat com a reclam. Així, no són poques les ocasions en què basen la venda dels seus productes en un sofisma: *la millora de l'aparença externa et permet millorar la salut*. Vol dir això que les persones amb major atractiu físic són més sanes?

Aquesta associació aparença-salut, ha arribat a validar-se en el subconscient col·lectiu i provoca l'assumpció de conductes que en molts casos fan perillar la pròpia salut. En paraules de Devís et al. (2000, p. 81) "cuando la apariencia toma el papel protagonista, la salud se convierte en una simple excusa, de la que incluso en ocasiones se puede, consciente o inconscientemente, prescindir".

Efectivament, veiem com els discursos sobre salut i estètica es mesclen de forma que, en la majoria d'ocasions, és difícil desvincular l'una de l'altra. En un context de cultura del consum, identificar els productes adreçats al modelat corporal amb intencionalitats higièniques, fa que, sense dubte, assignem un important valor afegit al producte que se'ns ven. La salut es converteix per tant en el millor estímul comercial, no només dels productes de bellesa i modelat corporal, si no de qualsevol altre (alimentaris per exemple) que vincule el seu consum a objectius estètics.

En aquesta direcció s'expressa Barbero (1996, p. 39), el qual parla de

meritocràcia de la salut per a referir-se a una espècie de moral física, que obliga les persones a sotmetre's a uns tractaments que aproximen els seus cossos a uns models que, encara que són efímers i inassolibles, es presenten com a possibles.

En aquest sentit, Zagalaz, Moreno i Cachón (2001, p. 282) destaquen que la publicitat, indueix a uns hàbits alimentaris, venuts com a saludables i amb pretensions científiques, que són acceptats sense altra garantia que el fet de ser exposats en televisió; es tracta de productes etiquetats com a *light*, *bio*, integrals, baix en calories, lliures de greixos, oligoelements, bífids actius, bioreguladors, el consum dels quals, en cap cas, aconseguirà que en l'espill es reflectisca la imatge de les models i els models de moda. En aquest context és encertada la reflexió de Machado Gomes (2004, p. 78):

Actualment, la noció de cos saludable es troba marcada per un ànsia de control sobre la imatge corporal. L'exercici i el control de l'alimentació han passat a ser dos elements inseparables per reprendre el control sobre el cos. Així doncs, la malaltia ha passat també a estar associada amb la voluntat insuficient de tenir cura d'un mateix i de la pròpia "forma".

El salutisme és un terme que recull de forma molt encertada aquesta associació fal·laç salut *versus* bellesa corporal i el conjunt de pràctiques que se'n deriven. Aquest és un concepte d'origen anglosaxó que Devís et al. (2000, p. 73) defineix com "el entramado de creencias, valores i prácticas sociales que conforman una conciencia falsa o limitada sobre la salud". Prové d'una sèrie de distorsions i obsessions en el subconscient col·lectiu, que naixen de la diversitat de missatges sobre la salut mediatitzada pels interessos consumistes de les societats capitalistes.

Efectivament, el bombardeig mediàtic de missatges que relacionen salut i model de cos és tan gran, que produeix obsessions en el comportament general de gran impacte social, i que poden ser contraproductes per a la salut social i personal. D'aquesta manera, el principi de la prevenció *envers* precaució es torna cada vegada més imperatiu i és utilitzat per a manipular situacions, d'acord amb les circumstàncies i els interessos mercantilistes.

1.2. CULTE AL COS I ADOLESCÈNCIA

En l'etapa adolescent, l'aspecte extern es presenta com a l'instrument bàsic de relació social, i es converteix en el centre d'atenció dels joves. A aquest li atorguen, fins i tot, les característiques de la pròpia personalitat. D'aquesta manera poden arribar a acceptar-se en funció de la distància que separa la seua imatge real de la imatge corporal desitjada.

De fet, la major part dels conflictes emocionals que es donen en el desenvolupament de la personalitat són a causa de la falta de concordança entre la imatge que tenen d'ells mateixos i la que els transmet la societat o el grup al qual pertanyen (Añó, 1997, citat per Casimiro, 2000).

En aquest apartat, en primera instància abordem la qüestió des d'una perspectiva genèrica, on matisem la importància que la imatge corporal té en el procés de desenvolupament de l'autoconcepte i, consegüentment en l'autoestima, així com el paper dels mitjans de comunicació.

Posteriorment escometem les diferències de gènere en el culte al cos per a analitzar les diferències entre xics i xiques a l'hora de valorar estímuls de culte al cos com a influents en la seua satisfacció corporal. Aquesta anàlisi ens permet interpretar les dades epidemiològiques i comprendre les reflexions que, posteriorment, aportarem quan tractem les alteracions que, en forma de trastorns de la conducta alimentària i d'altres tipologies, afecten a xics i a xiques adolescents.

Concloem posant de manifest una gran paradoxa: la generalització dels problemes de sobrepès i obesitat en la població juvenil en un context on es cultiva una doctrina de veneració d'allò corporal.

1.2.1. Influència del culte exacerbant al cos en l'adolescència.

La imatge corporal és una forma d'autopercepció física que ha sigut objectiu d'anàlisi des de la perspectiva de les alteracions que en aquesta es donen. Segons indica Baile (2003, p. 53) és considerat un concepte fonamental per a explicar aspectes importants de la personalitat com l'autoestima o l'autoconcepte, així com també per a explicar els trastorns dismòrfics i els de

la conducta alimentària (ambdós els tractem en aquest apartat), o per a explicar la integració social dels adolescents i de les adolescents.

Encara que no hi ha un acord científic en la definició del concepte d'imatge corporal, sí que pareix que es coincideix en què és un constructe psicològic complex i multidimensional. Aquesta inclou múltiples dimensions com la percepció, les actituds, la cognició, el comportament, els afectes, la por a ser obès, l'avaluació, la preferència per la primesa i la restricció al menjar (Rosario, 2009, p. 2). La definició d'imatge corporal que realitza Raich (2000, p. 25) és molt clarificadora:

Es un constructo complejo que incluye tanto la percepción que tenemos de todo el cuerpo y de cada una de sus partes, como del movimiento y límites de éste, la experiencia subjetiva de actitudes, pensamientos, sentimientos y valoraciones que hacemos y sentimos, y el modo de comportarnos derivado de las cogniciones y los sentimientos que experimentamos.

La imatge corporal constitueix així l'element primordial en la formació de l'autoconcepte, ja que la diferenciació del propi cos amb el dels demés constitueix el pas fonamental per a la construcció personal i l'assoliment de la consciència pròpia (Saura, 1996; Volkwein i McConatha, 1997). Aquesta s'origina i modifica per diversos factors psicològics individuals, socials, històrics, culturals, socials i biològics que varien amb el temps (Slade, 1994; Esnaola i Rodríguez Fernández, 2009), i està íntimament relacionada amb l'autoconcepte físic⁸.

Per a Thompson, Heinberg, Altabe i Tantleff-dunn (1998) la imatge corporal que cada individu té és una experiència fonamentalment subjectiva, i manifesten que no té per què haver-hi un bon correlat amb la realitat. Així, exposen que té les següents característiques:

- És un concepte multifacètic.
- Està interrelacionada pels sentiments d'autoconsciència, de forma que, com percebem i experimentem els nostres cossos es relaciona

⁸ Per a aprofundir en les relacions existents entre la imatge corporal i l'autoconcepte físic pot consultar-se a Esnaola i Rodríguez Fernández (2009) els quals presenten i expliquen, de manera detallada i sempre a partir de suposats científics, les semblances i diferències entre ambdues nocions.

significativament amb com ens percebem a nosaltres mateixos.

- Està socialment determinada. Des que es naix hi ha influències socials que matisen l'autopercepció del cos.
- No és fixa o estàtica, més bé és un constructe dinàmic, que varia al llarg de la vida en funció de les pròpies experiències, de les influències socials, etc.
- Influeix en el processament d'informació: la forma de percebre el món està influenciada per la forma en què sentim i pensem sobre el nostre cos.
- Influeix en el comportament, i no sols la imatge corporal conscient, sinó també la preconscient i la inconscient.

La imatge corporal inclou dos components (Gardner, 1996): un perceptiu que fa referència a l'estimació de la grandària i l'aparença; i altre actitudinal que recull els sentiments i actituds cap al propi cos.

És destacable però, el component conductual de la imatge corporal, que per a Thompson (1990) es fonamentaria en les conductes que tenen origen en la consideració de la forma del cos i el grau de satisfacció amb ell. És ací on trobaríem exemples d'una gran varietat de comportaments que, potenciat pels mitjans de comunicació i la publicitat, estan adreçats a modelar el cos en vistes a assolir la figura que se'ns presenta com a ideal.

És en aquest darrer component on la pressió social i mediàtica del model de cos idealitzat juga un paper important en el període adolescent. En paraules de Fernández Cavia (2000, p. 54):

La imatge corporal esdevé una preocupació central a la vida dels adolescents. Els rapidíssims canvis físics a què es veuen sotmesos, en combinació amb la capacitat de reflexió i consciència d'ells mateixos, provoca que dediquen una gran atenció a la seva aparença. Hi ha en joc qüestions tan delicades i transcendents com l'autoconcepte i l'autoestima derivada de l'acceptació pròpia i dels altres.

Efectivament, a l'adolescència se li presta una especial atenció als canvis

físics, els quals es donen d'una forma abrupta. Amb altres paraules, entre els diferents canvis que es donen en aquestes edats, la preocupació per les transformacions físiques ocupen un primer pla. Encara que probablement el més important no és la pròpia transformació, sinó el moment i context en què es dona.

De l'època de l'espill parla Amigó (2004, p. 17) per a referir-se a aquesta preocupació pels canvis d'un cos en constant evolució. Una etapa de vestir-se i intentar amagar els atributs propis del desenvolupament sexual o de ressaltar-los exageradament en una actitud de caire narcisista.

Paral·lelament, es troben insegurs davant d'aquests canvis, i no és fàcil que integren totes les seues modificacions corporals: es poden trobar incòmodes i no agradar-los la seua imatge. Es jutgen en funció de com són percebuts pels altres, amb inevitables connotacions afectives com són la recerca constant de reconeixement i acceptació. Com explica Berríos (2007, p. 19):

Se considera que la imagen corporal se construye a través de la interacción social, por lo tanto, la imagen que posee el adolescente de sí mismo es en base a su experiencia y por ende al desarrollo físico que está experimentando, pero a la vez en ella influye la importancia que su familia y grupo de amigos le asigne al físico y de la influencia que ejerza el factor social en este tema. De las expectativas de los otros y de la valoración que éstos hacen de su cuerpo.

Així ho afirma també Meyer (1987) quan assenyala que la construcció de la imatge pròpia es deu, en part, a la interiorització dels judicis dels demés, és a dir, de la seua imatge social.

Tot açò fa que les persones que es troben en el període adolescent siguen particularment vulnerables als missatges emmarcats en un *culte inculte al cos* i a sotmetre's a les pressions socioculturals adreçades al cos idealitzat. Matisem l'adjectiu *inculte* perquè massa sovint aquests missatges utilitzen uns continguts enganyosos que és necessari que el jovent aprenga a desemmascarar, amb la finalitat que descobrisca la informació i desinformació que s'hi amaga.

En aquest context cal destacar la gran influència que sobre les adolescents i els adolescents tenen els mitjans de comunicació, els quals com hem

comentat, ens inunden d'imatges que representen els cossos d'èxit.

D'acord amb Soler (2007, p. 51) els mitjans de comunicació substitueixen progressivament el paper de les famílies i de l'educació formal com a font d'informació cultural i com a agent d'integració social, per la qual cosa, els discursos que circulen per aquests mitjans són cada vegada més importants a l'hora de construir les subjectivitats.

Aquesta producció d'imatges corporals en els mitjans de comunicació fa que els joves adolescents es construïsquen una imatge del seu cos que la majoria de vegades dista molt de la realitat, i pot generar una pèrdua important d'autoestima -entenent per autoestima el component avaluatiu de l'autoconcepte que permet a la persona emetre un autojudici positiu o negatiu (Sandbek, citat per Lugli i Vivas, 2006, p. 25)- i un deteriorament de les seues relacions amb els altres.

En conseqüència, molts dels conflictes emocionals que esdevenen en el desenvolupament de la personalitat en l'adolescència, són a causa de la manca de concordança entre la imatge que tenen d'ells mateixos i la que els transmet la societat. Així, l'associació entre la producció d'imatges corporals pels mitjans (amb preeminència del cinema i la televisió), la percepció dels cossos, i la construcció de l'autoimatge per part dels individus, és immediata (Castro, 1998).

En aquest sentit Boone (1991, citat per López Miñarro 2002, p. 18) lamenta que els mitjans de comunicació oferisquen sovint missatges distorsionats, que condueixen a molts joves a desitjar parèixer-se a la seua estrella cinematogràfica preferida, per a la qual cosa recorren a exercicis i dietes per assolir una primesa que va en contra de la seua salut.

Així ho constata Herrero (2005, p. 68) en un estudi en què conclou que, en les revistes dirigides a adolescents, s'exposen determinats models amb els quals les adolescents s'identifiquen, i es reforça la necessitat d'un determinat cànon de bellesa, una forma de vestir, i una manera d'actuar.

És molt clarificadora l'exposició que Rodríguez Fernández i Goñi (2009, p.

230) realitzen sobre aquest extrem:

Los mensajes que asimilamos junto con la percepción de nuestro físico, originan la imagen corporal que realmente se posee. A través de los medios de comunicación principalmente, y en menor medida por influjo de la gente que nos rodea, que nos presentan la delgadez como algo asociado al éxito, a la belleza, al autocontrol y a otras cualidades positivas, internalizamos la imagen corporal deseada: el estereotipo de la delgadez. Posteriormente, si el resultado de la comparación de la imagen corporal que realmente se posee con la que se desea resulta ser negativo, se genera insatisfacción corporal, la cual facilita la puesta en marcha de conductas destinadas a lograr el modelo estético deseado.

A la Figura 2 hem esquematitzat el conjunt de factors que poden condicionar l'adopció de conductes adreçades a aprimar-se o modelar el cos en joves adolescents: la pressió social (sustentada en la relació entre un determinat model de cos i l'èxit social, les modes, el refús a l'obès, etcètera), mediàtica (la publicitat, el paper dels personatges públics admirats per adolescents, etcètera) i la pressió del seu entorn (grup d'amics i amigues, companys de classe, inclús la família en alguns casos), són factors extrínsecs que amplifiquen l'efecte dels factors intrínsecs.

Aquests últims es corresponen amb les característiques de l'adolescència amb relació a les transformacions corporals, i es resumeixen en: una important preocupació pels propis canvis corporals, l'ús del cos com a instrument de relació social, la construcció de la pròpia imatge en funció dels judicis dels altres, amb evidents conseqüències sobre la pròpia autoestima, i la comparança constant amb el model de cos idealitzat.

La suma dels factors intrínsecs i extrínsecs pot conduir a una insatisfacció corporal i el desig d'apropar-se al model de cos idealitzat, amb la consegüent adopció de conductes que permeten modelar el cos. Es tracta de comportaments que promouen els mitjans de comunicació en forma de solucions de tota mena i gènere; i que s'afegeixen a les conductes que naixen de la creença popular i que, en moltes ocasions, constitueixen mites i pràctiques errònies que poden posar en perill la salut.

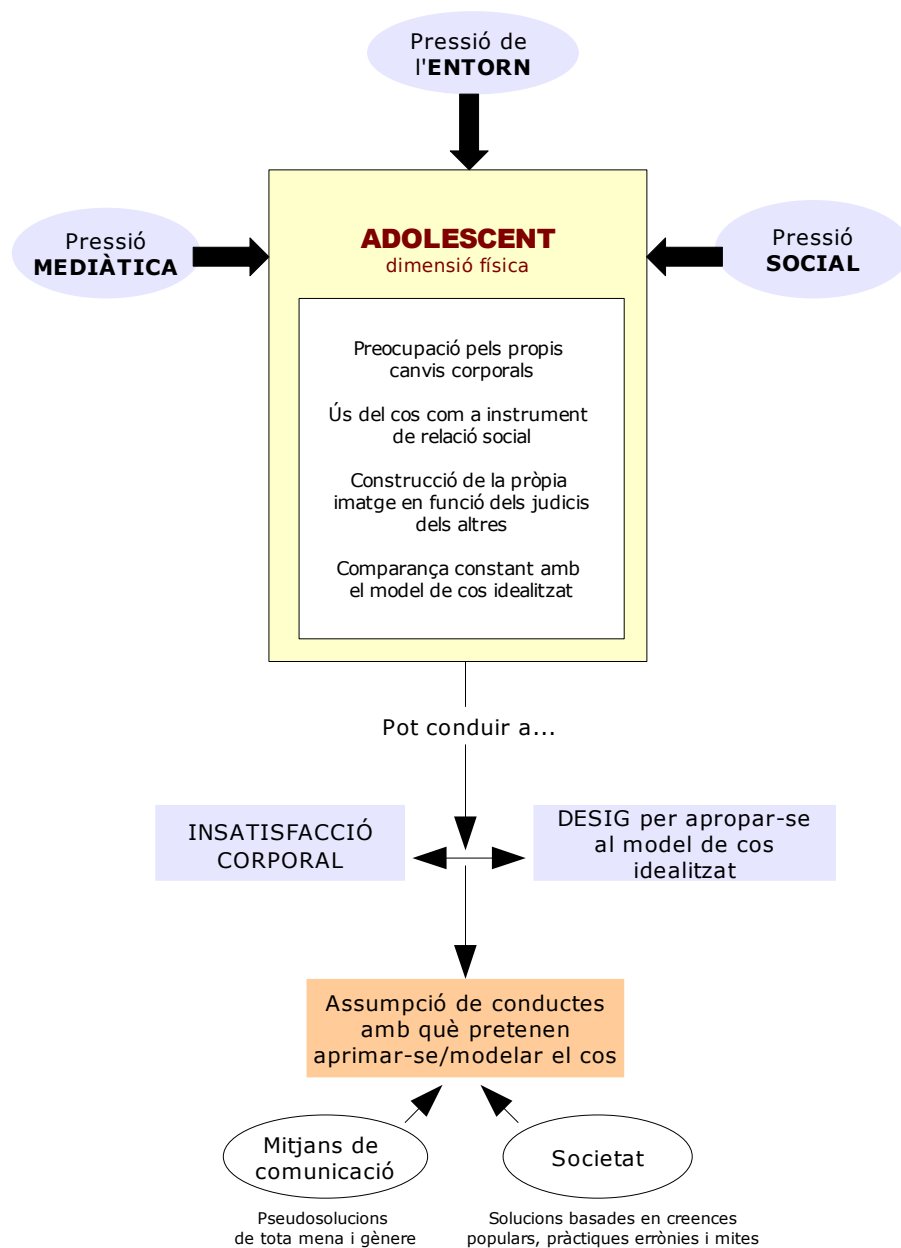


Figura 2: Factors que condicionen l'adopció de conductes dirigides al modelat corporal en joves adolescents

Nota. Figura d'elaboració pròpia.

Són molts els estudis que han investigat i documentat la insatisfacció corporal en la infància, preadolescència i adolescència en contextos socials en què es produeix una veneració de l'ideal de bellesa prim⁹ –entenent que hi ha

⁹ Toro (2004, p. 185-190) fa un acurat recull d'aquestes investigacions. Entre les conclusions a què arriben destaca que, ja a la infància, la preocupació pel cos és evident, i amb l'increment de l'edat la insatisfacció per la imatge del propi cos augmenta. Xiquets i xiquetes de només cinc anys

insatisfacció corporal quan hi ha distorsió de la imatge corporal (*estic més gros del que realment estic*), quan hi ha discrepància respecte del cos ideal (*estic més gros del que voldria*) i/o quan s'emeten respostes negatives cap al propi cos (*no m'agrada el meu cos*) (Ogden, 2003)- .

Però, com indiquen Carrillo, Sánchez i Jiménez (2007, p. 52) aquesta pressió social no se circumscriu als mitjans de comunicació. Al marge de l'exposició a la televisió, els factors més determinants en la satisfacció sobre el cos a la joventut, s'orienten a qüestions familiars, d'amistat i autoestima.

1.2.2. Diferències de gènere en el culte al cos.

La internalització del model estètic desitjat desenvolupa un paper cabdal en la pressió dels mitjans de comunicació sobre la insatisfacció corporal, la qual segueix el mateix procés tant per homes com per dones (Rodríguez Fernández i Goñi, 2009, p. 231).

No obstant això cal apuntar que existeixen diferències entre els xics i les xiques a l'hora de valorar estímuls de culte al cos com a influents en la satisfacció corporal, ja que el sexe femení està més orientat a aquesta influència que el masculí¹⁰.

Aquesta dimensió pareix estar relacionada amb qüestions referents a la publicitat relacionada amb el culte al cos i amb la moda (Carrillo, Sánchez i Jiménez, 2007, p. 52); encara que aquesta realitat no és novedosa, ja que històricament la consideració social del cos masculí i femení han sigut diferents.

La dona està socialment valorada per la seua aparença en major mesura que l'home (Fallon, 1994; Rigol, 2006). Aquest fet fa que la pressió social i cultural dirigida cap a l'assoliment d'una determinada figura corporal siga bastant major en les dones que en els homes. Conseqüentment les dones se

expressen temor per tornar-se grossos i se senten preocupats per la seua imatge corporal. També es conclou que en els inicis de l'adolescència es conformen una sèrie d'actituds i conductes associades al desig d'assolir la silueta corporal de moda, i aquestes fan eclosió en etapes posteriors.

¹⁰ Rodríguez Fernández i Goñi (2009) fan un recull d'investigacions que conclouen que les dones es reconeixen més vulnerables que els homes a la pressió sociocultural sobre el seu autoconcepte físic.

senten impulsades a satisfer les expectatives de perfecció corporal que els mitjans de comunicació potencien i que la mirada dels homes ajuden a construir.

Les imatges, cada vegada més globalitzades, vehiculen definicions culturals de *bellesa* i *atractiu físic* sense possibilitat d'opcions o de matisos. Baix la creença generalitzada que la *bellesa costa*, es proposa per a les dones l'obtenció de la bellesa ideal, de l'*èxit*, a través de costosos ritus, mentre que per als homes aquest es relaciona amb l'habilitat per a posseir a la dona que la representa (Rigol, 2006, p. 48).

La impossibilitat d'assolir aquest patró estètic pot conduir a sentiments de fracàs. Açò, sumat a una major pressió social cap a una determinada imatge corporal, i, com exposen Baile, Guillen, i Garrido (2002, p. 447), la possessió de menys recursos personals de crítica i autoacceptació, genera majors nivells d'insatisfacció corporal en les dones que en els homes.

Aquesta és la raó que també assenyalen Goñi, Ruíz de Azúa i Rodríguez Fernández (2004, p. 22) en les conclusions d'un estudi en què posen de manifest que les xiques mantenen, durant la preadolescència, percepcions inferiors a les dels xics en totes les dimensions de l'autoconcepte¹¹.

La relació entre l'exposició d'imatges en què es potencien determinades figures corporals i el nivell de satisfacció corporal de les xiques adolescents, preadolescents i post adolescents, s'ha estudiat des de diferents perspectives. Com a exemple destaquem un estudi de Birkeland, et al. (2005) que va determinar que, l'exposició d'imatges de models associades a productes de bellesa, augmentava significativament la insatisfacció corporal i disminuïa l'estat d'ànim de joves universitàries.

En la mateixa línia, Hargreaves i Tiggemann (2003) després d'exposar a un

11 És interessant la classificació que Goñi, Ruíz de Azúa i Rodríguez Fernández (2004, p. 19) fan de les subdimensions o facetes de l'autoconcepte físic. Proposen sis:

1. *L'Habilitat Física*, referent a la percepció de la competència atlètica i esportiva.
2. Percepció de la *Condició Física*.
3. *Atractiu Físic*, quant a la percepció de l'aparença física pròpia, la seguretat i la satisfacció per la imatge corporal.
4. La *Força*, amb relació a l'autopercepció de sentir-se fort o forta.
5. *L'Autoconcepte Físic* general, referent a l'opinió i sensacions positives sobre el físic.
6. *L'Autoconcepte General*, sobre el grau de satisfacció amb un mateix i la vida en general.

grup de xiques adolescents de dèsset anys a 10 minuts d'anuncis televisius amb actrius amb cossos que responien al model idealitzat, observaren que a l'augment de la insatisfacció corporal en el primer visionat, precedia insatisfacció corporal i motivació per aprimar-se dos anys després, essent aleshores ambdós sentiments significativament més intensos que després de l'experiència inicial.

En el nostre context social, l'augment de l'ansietat associada a la silueta corporal segueix la mateixa direcció dels estudis anteriors. Així es revela en un estudi de Toro et al. (1989) en el qual, sobre una mostra de 1500 xiques d'edats compreses entre els 12 i 19 anys, conclogueren que un 26% de les adolescents se sentien insatisfetes amb el seu cos i es percebien grosses, a pesar que només un 1% ho estava.

1.2.2.1 Diferències marcades pel desenvolupament de xics i xiques adolescents en el context social

L'evolució dels criteris sobre l'atractiu corporal no és igual en xics i xiques. A mesura que els xics creixen i incrementen la seua massa corporal, també augmenten les dimensions de la silueta corporal que consideren ideal. En canvi, les xiques no experimenten aquesta evolució paral·lela entre el volum corporal percebut i el volum jutjat com a ideal (Toro, 2003, p. 160).

Els canvis fisiològics que es produeixen en la pubertat són diferents en funció del sexe. Mentre en els xics adolescents la major part del seu augment de pes s'explica per l'increment del seu teixit muscular, en les xiques implica el desenvolupament de dipòsits de greix corporal a l'abdomen, natges i cuixes, precisament les zones que més preocupen a les dones de totes les edats que segueixen règims alimentaris restrictius (Toro, 2004, p. 187).

A aquest fet cal sumar la idiosincràsia del període adolescent, on, segons indica Fernández Cavia (2000, p. 55), la imatge corporal acostuma a manifestar-se en dues vessants, cadascuna més important per a un dels sexes: l'eficàcia del cos, en el sentit de força i habilitat, més suggestiu per als xics; i l'atractiu del cos, amb relació a aspectes com la seua forma, bellesa, pes, més important per a les xiques.

No obstant això, i així com conclouen Pastor, Balaguer i Benavides (2002), entre les dimensions de l'autoconcepte que influeixen de manera significativa en l'autoestima tant dels xics com de les xiques adolescents -aparença física, acceptació social, percepció conductual i competència acadèmica- l'aparença física ocupa un primer pla.

La pressió social, manifestada a través dels grups d'amics, companys i companyes, família i, amb un gran impacte, els mitjans de comunicació, juga en l'adolescència un paper rellevant i influeix de manera determinant en el desenvolupament de l'autoconcepte.

En l'estudi que Fernández, Juan, Marcó, i de Gracia (1999) realitzen, on examinen l'autoconcepte físic dels xics i xiques adolescents, infereixen que una major influència sociocultural està positivament associada a una major percepció del greix corporal, a una major insatisfacció amb la imatge corporal, i a una menor valoració del autoconcepte físic general. Són les xiques però, les que tenen majors graus d'insatisfacció en aspectes referents a l'aparença i a la percepció del cos (López Crespo, 2008, p. 24).

Amb una àmplia mostra, Rodríguez, Zagalaz i Martínez (2005, p. 17) arriben a la conclusió que un 58,2% de les dones adolescents manifesta que li agradaria pesar menys, davant d'un 37,2% dels barons. Si prenem com a indicador d'aquesta realitat la quantitat de dones que cauen en algun trastorn del comportament alimentari -directament relacionat amb l'anhel de primesa- veiem que per cada home afectat hi ha 9 o 12 dones (Toro, 2003, p. 285).

1.2.2.2. Els xics en la cultura del culte al cos

Encara que en els seus orígens la insatisfacció corporal se circumscribia a l'espai de les dones -fonamentalment de classe mitja urbana-, amb el temps, gràcies a la democràtica acció pedagògica de múltiples agents amb capacitat per a influir en la nostra societat global *massmediatitzada*, s'ha estès per tot arreu, pràcticament sense distinció de sexe, edat o context social i econòmic (Barbero, 2006, p. 86).

En conseqüència, els homes no estan exempts de la pressió estètica, encara

que aquesta cobra un paper diferent, segons Sparkes (1999, citat per Pérez, 2003, p. 230), perquè el seu reconeixement social no està tan lligat a la seua aparença, la qual cosa fa que la recerca de la bellesa adquirisca un paper menys utilitari en el projecte corporal masculí.

En aquest sentit, no és difícil trobar en la publicitat anuncis que presenten productes adreçats al modelat del cos de l'home; fet impensable fa dues dècades, on la *virilitat* hagués quedat en entredit perquè la bellesa no formava part de les qualitats atribuïdes a l'estereotip masculí. Fins i tot, en el discurs de la bellesa corporal masculina apareixen conceptes com *metrosexualitat*, que tracten d'esquivar els feixucs pilars que sustenten l'estereotip dels homes, i orientar la seua imatge corporal cap a una nova dimensió en què s'incorporen atributs com: la bellesa, l'aparença, la cura del cos i de la imatge, l'elegància i la sensibilitat, tradicionalment associats a l'estereotip femení.

La paraula *metrosexualitat* és la conjunció de dues paraules: metròpolis i sexualitat. És un terme atribuït a Mark Simpson¹² en 1994 (Anglaterra). El *metrosexual*¹³, segons l'autor, és un home que no necessàriament ha de ser adinerat, viu en la metròpolis i li agrada vestir-se amb roba a la moda, cuida la seua pell, es depila, usa cremes, es tenyeix el pèl, en definitiva, li atribueix a la seua imatge la màxima importància. Aquest és un fenomen que no té en compte l'orientació sexual de l'home (homosexual, heterosexual o bisexual); el que importa és que l'individu s'agrade i no tinga por en fer-ho saber o en manifestar-ho de forma evident.

Tot això, sense dubte, conforma un estratègic pas que obri la porta a un autèntic món de solucions i possibilitats comercials. Així com hem comentat anteriorment, el mercat femení està gairebé saturat, i les oportunitats de negoci resideixen en la incorporació o en la conquesta dels barons en la cura del seu cos Barbero (2005, p. 46). Es cerca que aquests assumisquen amb

12 Mark Simpson detalla les característiques dels homes metrosexuals en la seua web (<http://www.marksimpson.com/blog/>). Barbero (2006, p. 89) explica que Simpson, la primera vegada que va utilitzar el terme *metrosexualitat*, ho va fer en pla satíric, criticant els efectes de la cultura de consum sobre la masculinitat tradicional. Destaca que el més curiós és la forma en què aquesta societat de consum s'ha apropiat de la sàtira, li ha donat la volta i s'hi serveix per a enaltir el procés que pensava criticar.

13 El màxim estàndard d'aquest corrent ha sigut el futbolista David Beckham, famós per, no només la seua professió esportiva, sinó per les seues múltiples aparicions en revistes d'estètica, de *premsa rosa* i d'adolescents.

naturalitat els nous hàbits i les noves necessitats relatives al manteniment d'una figura jove i atractiva.

1.2.2.3. Diferències en la forma d'abordar el modelat corporal

Arribats a aquest punt, també cal remarcar importants diferències per qüestió de gènere en la forma de abordar el modelat corporal i la cultura que hi subjau. En paraules d'Azzarito (2007, p. 73)

Las chicas aprenden a lograr un aspecto físico forzado por la comparación con los cuerpos ideales, mientras que los chicos, que disponen de mayores opciones para practicar deporte, aprenden a exhibir múltiples aspectos físicos (hiper)masculinos. Tanto los chicos como las chicas aprenden a alabar los ideales de aspecto físico que provienen de la cultura mediática consumista y adaptan sus cuerpos a estos ideales.

Per a Soler (2007, p. 55):

Aquest model corporal ideal femení es transmet mitjançant múltiples mecanismes, des de la cada vegada més prima Barbie a les revistes per a adolescents, la indústria del gimnàs a casa, l'aigua, el pa Silueta o els cereals Fitness, els aparadors, o la indústria de la cosmètica.

El culte al cos en els xics adolescents implicaria la realització d'exercici físic intens adreçat, no tant a la recerca de la primesa corporal, sinó a esculpir els seus cossos; amb una finalitat d'adquisició de volum i definició muscular i d'allunyament d'estats flàccids. Aquest procés d'adquisició de l'estereotip de bellesa masculí constitueix el que Toro (2003, p. 159) anomena "culto a la fisicalidad", que es regiria per una imatge de força i potència física, voluminositat i amplitud toràcica, sempre, igual que amb la dona, lluny dels greixos.

El culte al cos en les xiques en canvi, està adreçat cap a la primesa corporal, en una espècie de *lipofòbia*, a la qual s'apropen de forma molt més passiva que els homes, fent ús de més elements que l'activitat física: cosmètics, productes farmacèutics, peces de roba reductores, etc.

1.2.2.4. Diferències en l'enfocament dels mitjans de comunicació i en el paper publicitari d'homes i dones esportistes

En un context de societat de consum, el paper dels mitjans de comunicació, concretament les revistes adreçades a joves, tenen un important paper en el procés de socialització i de formació de la personalitat en l'adolescència. En aquest sentit, Figueras (2005, p. 351-352) matisa la important càrrega socialitzadora de les revistes per a les adolescents, les quals se centren en temes referents a l'esfera privada (xics, sexe,...) i desplacen el paper d'altres instàncies socialitzadores com la família. En aquest marc creen un imaginari femení que posa l'atenció en la imatge física com allò que ha de formar part, exclusivament, de l'interès de les adolescents.

L'estudi de Figueras (2005, p. 350-377) aporta una sèrie de conclusions de gran interès, totes elles orientades a destacar que el culte al cos és el principal valor en la premsa juvenil femenina. Entre aquestes destaquem les següents:

- Les revistes analitzades difonen una concepció de les xiques que no les ajuden al seu desenvolupament ni a la transformació social del col·lectiu femení, sinó més aviat al contrari, la revista reforça el rol tradicional de la xica centrat en la bellesa física.
- A pesar que les dones joves verbalitzen que la imatge física no és el més important, els canons de bellesa que adopten -els mateixos amb independència de la classe social- són similars als que es difonen a les revistes: cossos prims, de manera que el control del pes i l'atenció als vestits o a les modes esdevenen ritus d'iniciació a l'edat adulta i d'abandonament de la infantesa.
- La bellesa física no té sentit si no és per agradar als altres. Així, la mirada masculina continua determinant la identitat corporal femenina en les xiques, condició que se sobreestima tant en les revistes com en les declaracions de les joves.
- Baix l'aparença d'una vida saludable, amaguen un culte al cos per

raons purament estètiques. Tot i que les revistes inclouen en la seua agenda els trastorns per a la salut derivats de determinades pràctiques alimentàries, el discurs implícit dels seus continguts reitera com a principal objectiu estar prim.

També a Internet es detecten diferències. Són interessants en aquest sentit les conclusions d'un estudi sobre els valors que transmeten, potencien i determinen alguns portals d'Internet, entre les quals es destaca: l'afany de lucre desmesurat i consumisme, i el sexisme. Els portals web marquen clarament els distints rols en funció del sexe. El culte al cos destaca en general, però es detecta com assignen valors diferents en funció del sexe al qual fonamentalment s'adrecen (Arregui, 2000).

Si atenem a la publicitat, Lomas (2006, p. 108) indica que en la majoria dels anuncis publicitaris persisteix la idea que l'essència de la feminitat consisteix a atraure el desig del baró. D'ací l'obsessió dels arquetips publicitaris de la dona per la bellesa, per la cura del cos, per evitar l'efecte del pas del temps en la pell i per la moda.

En el marc de la publicitat i quant a l'ús de l'aspecte extern d'homes i dones esportistes per a la venda de productes, es constaten també importants diferències. Així ho afirmen López Villar i Castañer (2006a, p. 13) quan ressalten que la publicitat sexista s'aprecia en diferents sentits: el cos nu de la dona s'usa com a reclam en major mesura que el de l'home; la dona apareix posant, front al dinamisme masculí, i amb actitud somrient respecte a la de l'home, que és més seriosa i concentrada en l'activitat que realitza.

Efectivament, l'esportista masculí apareix als anuncis publicitaris mostrant les seues destreses i habilitats; en canvi allò rellevant de l'esportista femenina, no és tant la seua competència motriu en una determinada activitat, sinó el seu cos i aspecte físic. En aquest sentit, Soler (2007, p. 36) apunta que, en la societat en general, del cos de l'home es valora *què fa*, i en canvi, del cos de la dona *quina imatge té*. Així destaca com les pròpies esportistes, haurien de ser protagonistes per les seues actuacions i no pel seu aspecte o imatge corporal, ja que sovint es converteixen en *cos objecte* (p. 52).

1.2.2.5. Diferències en el context esportiu

En el context esportiu, la relació entre cos i activitat física també produeix diferències de gènere. D'acord amb González et al. (2004, p. 49), l'esport reproduceix estereotips masculins com la cultura del múscul, i femenins com la cultura de la primesa, fet que afavoreix que xics i xiques queden relegats a cert tipus d'esports que socialment reproduïxen valors adaptats al seu gènere, la qual cosa, sense dubte, condiciona l'elecció d'activitats físiques i esportives per part d'ells i elles.

Però, així com explica Soler (2007, p. 36) els condicionants que poden incidir en el posicionament de xics i xiques davant les diverses activitats esportives no són només la imatge corporal, sinó també les actituds, els comportaments, les emocions, les qualitats físiques i les habilitats motrius associades a la feminitat o la masculinitat¹⁴.

Si parem atenció a l'orientació de les actituds que les adolescents i els adolescents manifesten envers l'activitat físicoesportiva, les xiques tenen una major tendència cap la millora de l'aparença física, mentre que els xics ho fan envers la dimensió de victòria o èxit en les competicions, encara que es detecta un interès progressiu d'ells per l'aparença física i la cura de la pròpia imatge (Pérez et al., 1995, p. 19).

1.2.3. Alteracions derivades de la societat del culte al cos.

Les pressions socials i culturals, amplificades gràcies als mitjans de comunicació, duen a moltes xiques adolescents -i cada vegada a més xics- a recórrer a conductes que s'apropen a l'aberració per tal d'assolir l'ideal de primesa que actualment es difon.

Així, amb freqüència s'inicien en pràctiques perilloses per a la salut com dietes restrictives i hipocalòriques, que poden desembocar en importants perturbacions com són els trastorns de la Conducta Alimentària (TCA), que Devís et al. (2000, p. 80) etiqueta com a "enfermedades culturales".

¹⁴ Per a aprofundir en aquesta qüestió es pot consultar a Soler (2007) que realitza una extensa anàlisi dels estereotips tradicionals de gènere amb relació a l'esport.

Aquestes són producte de la recerca desenfrenada de la primesa com a mitjà per a assolir l'èxit i l'acceptació social; quan aquest model de cos ideal és inaccessible per a la gran majoria de les dones i incompatible amb la salut¹⁵.

Veiem a continuació les de major rellevància social, l'anorèxia i la bulímia, les quals han provocat la creació d'un gran corpus científic. També fem al·ludim a altres de no tanta transcendència com són la vigorèxia i l'ortorèxia. Finalment al·ludim a un dels grans problemes socials del segle XXI en l'àmbit de la salut: l'obesitat.

1.2.3.1. L'Anorèxia i la Bulímia Nerviosa

Es fa absolutament necessari parlar de dues de les grans malalties que constitueixen una veritable problemàtica en l'etapa adolescent, i que són fruit, entre molts altres factors, d'una societat que sobredimensiona l'estètica corporal: l'anorèxia nerviosa i bulímia nerviosa.

L'anorèxia nerviosa (AN) és un trastorn del comportament alimentari caracteritzat per una pèrdua significativa del pes corporal (superior al 15%), fruit habitualment de la decisió voluntària d'aprimar-se (Toro, 2003, p. 7). La bulímia nerviosa (BN) és un trastorn del comportament alimentari caracteritzat per la presència d'episodis crítics en què la persona afectada ingereix grans quantitats d'aliment significativament superiors al que és normal ingerir en circumstàncies similars, experimentant paral·lelament la sensació de pèrdua de control sobre la ingesta (p. 11).

L'AN, que ha experimentat un espectacular increment en les societats industrialitzades, està associada a una idea sobrevalorada de la primesa, a una excessiva preocupació pel pes, a una alteració de la imatge corporal i a una por desproporcionada per engreixar (Zagalaz, 2006, p. 195).

Segons recull la Resolució sobre AN i BN de l'Assemblea Executiva del *Consejo*

15 La preocupació anòmala per la imatge corporal però, no és exclusiva dels nostres dies. Així com apunta (Serna de la, 2004, p. 1), la història i la cultura dels pobles ens ensenyen que forma part de la humanitat. Només d'aquesta manera es poden entendre pràctiques aparentment bàrbares en diversos grups poblacionals dirigides a embellir a les persones: les elongacions o xafades cranials observats en cultures precolombines, les atròfies en els peus de dones d'Extrem Orient conseqüència de l'embenat a què se'ls sotmetia des de la infància, els llargs colls de girafa de determinades tribus d'Àfrica o les elongacions d'orelles o llavis.

de la *Juventud Española* (CJE)¹⁶ (CJE, 2003, p. 1), l'AN és, juntament amb la SIDA, la malaltia que més ha crescut entre el jovent espanyol en els últims anys, i la seua màxima incidència recau en dones amb edats compreses entre els 15 i els 25 anys. És una malaltia greu que causa la mort a aproximadament el 10% de les malaltes i malalts.

Són les xiques les principals afectades per aquests trastorns, encara que cada vegada són més els xics que les pateixen. Com indiquen Rodríguez Fernández i Goñi (2009, p. 245):

No es casual que los trastornos de la conducta alimentaria afecten principalmente a la población femenina adolescente. Esa mayor presión que experimentan las mujeres ocurre desde la infancia; desde edades muy tempranas se presta especial cuidado a los peinados de las niñas, a su forma de vestir y, a medida que van creciendo, al maquillaje, al cuidado corporal y a los detalles estéticos.

Així com hem assenyalat anteriorment, són diversos els estudis que constaten l'existència d'una pressió social cap a la dona per a què mantinga una determinada imatge corporal associada a una extrema primesa, la qual cosa és considerat com a una de les causes de l'alta incidència en els últims anys dels TCA (Lugli i Vivas, 2006; Rigol, 2006; Toro et al., 1989).

Es pot considerar que una d'aquestes variables mediadores entre la pressió i la instauració dels trastorns és la insatisfacció corporal, perquè aquesta es deriva d'una comparació, amb autovaloració negativa, entre els models socials de bellesa i la percepció que es té del propi cos.

Els TCA constitueixen, per tant, malalties conductuals devastadores produïdes per una complexa interacció de factors, que inclouen factors genètics, trastorns emocionals i de la personalitat, pressions familiars, i el viure en una societat amb una obsessió per la primesa corporal¹⁷. Si no existís una preocupació extrema per a perdre pes, probablement no es presentarien conductes com la sobreingesta d'aliments, vòmits i inanició (Luglin i Vivas, 2006, p. 31)

16 Es tracta d'una plataforma d'entitats juvenils, creada per llei en 1983 i formada pels Consells de Joventut de les comunitats autònomes i organitzacions juvenils d'àmbit estatal, i té per finalitat propiciar la participació de la joventut en el desenvolupament polític, social, econòmic i cultural. La seua pàgina web és <http://www.cje.org>

17 Toro (2004, p. 32) exposa una relació d'estudis científics dels quals es desprèn que la genètica pareix explicar entre el 60% i el 70% de la vulnerabilitat a patir AN.

En els últims anys nombroses investigacions han documentat el paper que juga la insatisfacció amb la imatge corporal, tant en la seua dimensió perceptiva (sobreestimació), com en la seua dimensió emocional (insatisfacció), en el desenvolupament dels trastorns de l'alimentació.

Els estudis realitzats indiquen també que les alteracions de la imatge corporal poden ser causa de problemes emocionals importants en l'adolescència i primera joventut i que podrien actuar com a factor de risc que predisposa, que precipita, o que manté els TCA (Ballester, de Gracia, Patiño, Suñol i Ferrer, 2002, p. 9).

En aquest context, el CJE (2006, p. 1) realitza una sèrie de suggeriments entre els quals destaquem -per la seua relació directa amb la intervenció educativa objecte d'aquesta recerca- el següent:

Estimular una actitud crítica hacia los medios de comunicación que transmiten mensajes erróneos en torno a la alimentación y la dieta o que ofrecen modelos estéticos a imitar basados en la delgadez enfermiza es una buena manera de comenzar a prevenir la anorexia y la bulimia nerviosa entre los y las adolescentes.

1.2.3.2. Altres trastorns: la vigorèxia i l'ortorèxia

Dins dels desordres adreçats a aconseguir una aparença externa més prima, l'anorèxia i la bulímia nervioses són les entitats diagnòstiques més importants i millor delimitades, però hi ha altres trastorns del comportament més lleus, o menys específics, que afecten cada vegada a un percentatge major de persones. Ens referim a trastorns com la vigorèxia i l'ortorèxia.

El nom tècnic de la vigorèxia és dismòrfia muscular -també coneguda com a Síndrome d'Adonis-. La vigorèxia és un Trastorn Dismòrfic Corporal causat per una percepció distorsionada del propi cos, que condueix als qui la pateixen (fonamentalment homes) a realitzar compulsivament exercicis que desenvolupen la seua musculatura.

La seua principal característica és una preocupació per algun defecte de l'aspecte físic, sent aquesta preocupació excessiva en relació amb el defecte o possible defecte, i que pot comportar un malestar clínic i un deteriorament

social, laboral, etcètera (Arbinaga i Caracuel, 2003, p. 9).

Així com assenyala Esnaola i Rodríguez Fernández (2009, p. 64), l'edat més freqüent d'aparició de la vigorèxia és entre els 18 i 35 anys, i encara que no es disposen de dades epidemiològiques fiables, hi ha estimacions que calculen que almenys el 10% dels homes que acudeixen al gimnàs de forma regular poden presentar aquesta síndrome. Els autors afegeixen que, encara que la vigorèxia predomina en persones de sexe masculí, en les dones s'està incrementant.

Aquest sobredimensionat culte al cos es manifesta en una pràctica excessiva d'esport provocada per una obsessiva preocupació per l'aspecte físic. A aquesta conclusió arriben Gulker, Laskis i Kuba (2001) després d'observar que subjectes que realitzaven un exercici excessiu mostraven una alta preocupació pel pes i per la seua aparença corporal, derivant-se relacions entre els trets obsessiu-compulsius, perfeccionisme, exercici excessiu i alteracions en la conducta alimentària.

Paral·lelament, les persones amb addicció per l'exercici¹⁸, també modifiquen la seua alimentació, i la supediten a la consecució dels seus objectius. Açò els porta a suprimir els greixos de l'alimentació i a consumir proteïnes i hidrats de carboni en excés, amb conseqüències negatives per a la salut.

D'altra banda, una recerca realitzada per la Universitat Jaume I¹⁹, conclou que 22 de cada 100 persones que acudeixen regularment al gimnàs prenen substàncies il·legals per a augmentar la seua massa muscular. A més, un altre 20% que encara no pren drogues anabolitzants es planteja fer-ho en el futur.

En aquest context Toro (2003, p. 158) alerta sobre el creixent ús d'anabolitzants entre els joves adolescents a Espanya, i exposa que "todavía no es una práctica difundida entre nuestros adolescentes, pero puede serlo muy pronto. En todo lo concerniente al cuerpo no estamos haciendo sino

18 Arbinaga (2004) presenta una revisió sobre el concepte de dependència de l'exercici en base a les recerques més importants realitzades fins el moment. Conclou que la hipòtesi que guanya terreny en l'explicació del fenomen de la dependència de l'exercici és aquella basada en la consideració de procés addictiu (p. 30).

19 Informació extreta d'una notícia proporcionada per l'Oficina de Cooperació en Investigació i Desenvolupament Tecnològic de la Universitat Jaume I, que es pot consultar a l'enllaç http://www.uji.es/CA/ocit/noticies/detall&id_a=8742814, i que versa sobre la influència dels models publicitaris en l'aparició de comportaments típics de la vigorèxia masculina.

seguir las prácticas de países occidentales más desarrollados”.

Un altre trastorn que volem destacar en aquest apartat és l'ortorèxia nerviosa²⁰. S'entén per ortorèxia nerviosa l'obsessió patològica pel menjar biològicament pur. Les víctimes d'aquesta malaltia pateixen una preocupació excessiva (patològica) pel menjar sa, conducta que converteixen en el principal objectiu de la seua vida (González, 2003).

Encara que l'ortorèxia no ha estat reconeguda oficialment en els manuals terapèutics de trastorns mentals, els escassos estudis sobre ella sí pareixen confirmar que darrere de l'obsessió per un menú escrupolosament net subjau amb freqüència un trastorn psíquic (Muñoz i Martínez, 2007, p. 459).

Com exposa Bratman (2001), les persones amb ortorèxia, a través d'aquest tipus de menjar, esperen obtenir tot tipus de beneficis físics, psíquics i morals, la qual cosa els pot dur a una dependència similar a la de qualsevol addicte a les drogues. Per això, entre les raons que podrien dur a una persona a patir l'ortorèxia està l'obsessió per assolir una millor salut, el trobar una raó espiritual al menjar un determinat aliment, o bé el temor a ser lentament enverinat pels colorants i conservants de les indústries alimentàries.

En general, existeix un desig de veure's perfectes, el que coincideix amb altres trastorns de la conducta alimentària tals com l'anorèxia i la bulímia nervioses. Són les dones més joves les més afectades imitant, en ocasions, a famoses actrius o models, moltes vegades excèntriques però amb gran influència (Muñoz i Martínez, 2007, p. 462).

1.2.4. Obesitat infantil i juvenil

D'ençà unes poques dècades hi ha un creixent interès per la dietètica, la salut i l'esport en contrast amb la vida sedentària i la mala alimentació que se segueix en general.

20 Alteració relacionada amb la conducta alimentària (TCA). L'ortorèxia va ser definida per primera vegada pel metge nord-americà Steve Bratman en un llibre publicat l'any 2001 a Estats Units, que duu per títol *Health Food Junkies* (cita que hem referit a la bibliografia). L'esmentat autor ja havia encunyat el terme el 1996. Aquest prové del grec ("ortho", just, recte, i "orexia", apetència) i vindria a significar "apetit just o correcte".

En aquesta societat de culte al cos destaquem un fet paradoxal: la generalització dels problemes de sobrepès i obesitat es donen en un context on es cultiva una doctrina de veneració d'allò corporal.

És estrany que, al mateix temps que l'anorèxia nerviosa i la bulímia irrompen en una societat on el model de bellesa marca les pautes de conducta, els problemes de sobrepès i obesitat infantil i juvenil creixen de forma exponencial²¹.

Efectivament, veiem com l'exacerbat culte a la primesa corporal, a la joventut i a la bellesa, ocorre en una societat en què l'administració pública i determinats sectors socials donen un toc d'alarma davant el creixent percentatge d'adolescents amb problemes de sobrepès i obesitat²².

S'admet sense dificultat, que entre els factors determinants d'aquesta situació es troba la *sedentarització* de xiquets, xiquetes i adolescents que provoca un baix nivell d'activitat física, tant en relació amb la pràctica espontània com amb relació a pràctiques planificades i regulades, insuficient en la majoria dels casos per afavorir una salut cardiovascular (Hernández Álvarez i Martínez, 2007; Pieron, 2007).

L'evolució tecnològica, que ha donat lloc a la generalització del lleure passiu (Internet, videojocs, televisió digital, etcètera) i diversos canvis en les nostres pràctiques culturals (com per exemple la disminució dels desplaçaments a peu), contribueixen sense dubte a la disminució del nivell d'activitat física saludable del jovent.

21 Segons l'Organització Mundial de la Salut (OMS) en l'Informe sobre salut al món (OMS, 2002, p. 64), en els països en desenvolupament, una nova transició demogràfica fa que l'Índex de Massa Corporal (IMC) augmenti amb rapidesa, sobretot entre els joves. La proporció de la població afectada arriba a cotes epidèmiques: més de 1000 milions d'adults de tot el món tenen un pes excessiu, i almenys 300 milions són clínicament obesos.

22 Les definicions de sobrepès i obesitat infantil varien entre els diferents estudis epidemiològics. L'obesitat es defineix com la presència d'una quantitat excessiva de greix corporal, el que significa risc per a la salut. Aquesta es classifica fonamentalment sobre la base de l'Índex de Massa Corporal (IMC) o índex de *Quetelet*, que es defineix com el pes en kilograms dividit per l'alçada, expressada en metres i elevada al quadrat.

La *Sociedad Española para el Estudio de la Obesidad (SEEDO, p. 589)* estableix l'avaluació del sobrepès i l'obesitat en base a la següent classificació: pes insuficient (IMC <18,5), pes normal (IMC 18,5-24,9), sobrepès grau I (IMC 25-26,9), sobrepès grau II (IMC 27-29,9), obesitat de tipus I (IMC 30-34,9), obesitat de tipus II (IMC 35-39,9), obesitat de tipus II o mòrbida (IMC 40-49,9) i obesitat de tipus III o extrema (IMC >50). Els criteris de l'OMS coincideixen en considerar sobrepès a partir d'un IMC de 25, i obesitat a partir d'un IMC de 30 (OMS, 2002, p. 64).

Així ho corrobora Casimiro (2000) en una recerca sobre els hàbits de vida -sobretot en el temps de lleure- en relació amb la salut, que confirma una clara passivitat en el temps d'oci dels joves escolars lligat a la massiva robotització dels jocs infantils, l'alt consum televisiu, la falta d'espais ludicorecreatius propers als seus domicilis, i la manca d'alternatives físicoesportives extraescolars no competitives.

A continuació aportem algunes dades epidemiològiques sobre el sobrepès i l'obesitat infantil, les quals acompanyem amb algunes reflexions. Posteriorment considerem interessant, en una recerca de les característiques de la present, observar com la pressió social en favor de la primesa es complementa amb un rebuig de les persones obeses.

1.2.4.1. Dades epidemiològiques de sobrepès i obesitat infantil i juvenil

Les dades sobre sobrepès i obesitat infantil són mereixedores d'una profunda reflexió. Un informe en forma de Resolució del Parlament Europeu aprovada el 13 de novembre de 2007²³, indica que el sobrepès causat per una vida sedentària i una dieta alimentària incorrecta, que origina en ocasions problemes psicosocials i de salut, i malalties amb costoses complicacions com la hipertensió, la diabetis i les malalties cardiovasculars, afecta a una proporció cada vegada major de la població de la UE, en particular a un de cada quatre xiquets aproximadament (p. 4).

L'informe posa l'accent en què la tendència a l'augment de l'obesitat en tota Europa -en particular entre el jovent- és alarmant i dóna lloc a una destacable preocupació en l'àmbit de la salut pública. S'estima que el nombre de xiquets de la Unió Europea afectats per excés de pes i obesitat augmenta en més de 400.000 per any, el que se suma als més de 14 milions de ciutadans europeus que ja pateixen un excés de pes (inclosos almenys tres milions de xiquets i de xiquetes obesos).

En un context més proper, Aranceta et al. (2005, p. 16) apunten que la prevalença d'obesitat en infants i adolescents a Espanya s'estima en un

²³ El text íntegre d'aquest informe es pot consultar en línia a: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2573> (recuperat 10 gener 2010).

13,9%, i de sobrepès en un 12,4%. En conjunt el sobrepès i l'obesitat suposen el 26,3% de la població infantil i juvenil. L'obesitat és més elevada en els homes (15,6%) que en les dones (12%), diferència estadísticament significativa.

Les dades de l'última Enquesta Nacional de Salut (2006-2007)²⁴, encara aporten dades més alarmants. Aquestes reflecteixen que més del 30% dels infants d'entre 2 i 14 anys són vistos amb major pes del normal i amb una vida sedentària.

Aquesta situació es justifica pel fet que la població infantil amb excés de pes va augmentar quasi dos punts entre 2003 i 2007, si bé aquests xiquets no segueixen cap dieta i el 20% d'ells passa la major part del seu temps lliure davant dels videojocs i de la televisió. Així, un 18,5% dels menors d'entre 2 i 14 anys té sobrepès i un 11,9% obesi, davant del 17,5% i 11,2% de l'estudi realitzat en 2003. Per franges d'edat, la prevalença és més alta entre els xiquets i xiquetes de 5 a 9 anys, dels quals un 21,4% té sobrepès i un 15,38% presenta obesitat²⁵.

Entre els estils de vida que analitzen Aranceta et al. (2005, p. 18), observen que, arran dels sis anys, la prevalença de l'obesitat és més elevada entre els infants i els joves que realitzen les següents conductes: aporten major energia en la dieta a partir d'una major ingesta de greix (més de 38% kcal); dediquen més de tres hores a activitats sedentàries com veure la televisió o jugar a videojocs; tenen un consum alt en productes alimentaris de brioixeria, refrescs i embotits, i baix de fruites i verdures; i tenen una nul·la activitat esportiva.

24 L'Enquesta Nacional de Salut (ENS) és una investigació periòdica que l'Institut Nacional d'Estadística realitza en virtut d'un acord de col·laboració amb el Ministeri de Sanitat i Consum. Està dirigida a les famílies i la seua finalitat principal és obtenir dades sobre l'estat de salut i els factors determinants d'aquesta des de la perspectiva dels ciutadans i ciutadanes. L'Enquesta Nacional de Salut 2006 i 2003 es pot consultar a la web de l'Institut Nacional d'Estadística. L'URL és (recuperada 20 juny 2008):

<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft15/p419&file=inebase&L=0>

25 El dissabte 24 de setembre de 2009 es va emetre al programa *Informe Semanal* de RTVE un reportatge titulat *Cuestión de calorías* (que es pot consultar a <http://www.rtve.es/alacarta/#613452>, recuperat 28 setembre 2009) en què es destacava que quasi el 30% dels menors de 17 anys a Espanya té sobrepès. En aquest s'apunten com a causes el sedentarisme i els hàbits alimentaris, es tracten les conseqüències futures sobre la salut, i es destaca la preparació d'una llei que pretén reduir l'ús dels greixos més nocius en els productes industrials i la incorporació de nutricionistes als menjadors escolars per a garantir una dieta més sana.

En aquesta direcció, la *Sociedad Española para el Estudio de la Obesidad* (SEEDO, 2000, p. 596), estableix un conjunt d'estratègies per a la prevenció primària de l'obesitat: promoció d'una alimentació variada, equilibrada i saludable; augment del consum de fruites, verdures, cereals integrals i llegums; moderació en el consum de greixos totals; moderació en el consum d'aliments elaborats, dolços i brioixeria; promoció de l'exercici físic gratificant, harmònic i continuat; promoció de l'educació nutricional en el medi escolar, familiar i comunitari; i sensibilització dels agents socials i educació per al consum.

1.2.4.2. El rebuig social a l'obès

En aquesta dicotomia entre l'augment de problemes de salut causat pel sobrepès i el màrqueting del cos perfecte, ens trobem amb discursos que, unes vegades mostren una preocupació per la salut, i altres es recolzen en qüestions estètiques.

Ací, i lligat als processos de formació de la personalitat de joves adolescents - que tenen en l'autoconcepte físic un dels elements fonamentals per a l'adquisició de nivells positius d'autoestima- el sobrepès i l'obesitat no es presenten com a mers estats que poden condicionar la salut física, sinó que se li associen connotacions negatives que interfereixen sense dubte en les relacions socials.

En aquest context és interessant l'estudi de Rothblum, Miller i Garbutt (1988) en què mostren a xics i xiques de Batxillerat els *curriculum vitae* de diversos candidats a una feina als quals adjunten una foto; comproven que, a mèrits equivalents, les persones obeses obtenien pitjors puntuacions que les primes.

Efectivament, la pressió social en favor de la primesa es complementa amb un dels rebutjos socials més clars: el rebuig a l'obès. En paraules de Toro (2003, p. 194):

Hemos satanizado los kilos de "más". Lo hemos convertido en una especie de mal absoluto. Los hemos asociado a desprestigio, rechazo y autorechazo. Y hemos organizado encarnizadamente la lucha contra el sobrepeso.

El model estètic adquireix ací característiques de moral -d'ètica-, ja que allò bo s'associa a la bellesa: bellesa entesa des de la primesa i la joventut. Allunyar-s'hi és estigmatitzat i castigat per la societat, com per exemple passa amb la grassor o la vellesa (Rigol, 2006, p. 49).

En aquest mateix sentit es manifesta Devís et al. (2000, p. 79) quan afirma que "la grasa corporal parece haberse convertido en una de las enemigas más feroces de nuestra salud en la actualidad". Actualment, indica, està extraordinàriament difosa la idea que estar gros o grossa és roí, i als missatges publicitaris lligats al paradigma de cossos sans i bells s'associen altres idees o creences de rebuig a la grassa corporal, quan l'afectació real sobre la salut a causa d'un excés de grassa només ocorre quan s'arriba a cert grau de sobrepès.

1.3. CULTA AL COS I EDUCACIÓ FÍSICA

La concepció del cos influeix decisivament en l'educació física; tant que podria dir-se que les diferents formes d'entendre l'educació física són, en gran mesura, conseqüència de diferents concepcions del cos (Pérez i Sánchez, 2001).

Al llarg de la història de l'educació física, si aquesta s'ha caracteritzat per alguna circumstància especial ha sigut per desenvolupar un currículum eminentment pràctic i utilitarista al voltant del cos i el moviment, i deixar completament de banda la resta de dimensions personals, fet que ha provocat una gran llacuna en la formació de l'alumnat (Pérez i Delgado, 2004, p. 31).

El cos i el moviment com a instruments i objectes d'educació, amb els diferents matisos i enfocaments que han aportat les diferents tendències pedagògiques i posicionaments epistemològics de l'educació física, han conformat l'eix sobre el qual ha girat la intervenció docent d'aquesta àrea curricular.

En aquest apartat i com a primer punt de teorització i reflexió abordem el currículum ocult que, en el marc de l'àrea d'educació física i respecte al

tractament del cos, juga un paper important en la transmissió conscient o inconscient de sentiments i conductes associades a allò corporal.

Posteriorment contextualitzem el tractament d'aquest fenomen en el bloc de continguts curricular on es fan referències implícites o explícites: el bloc de condició física i salut. L'enfocament pedagògic de la condició física ha sigut fruit de debat entre els professionals de l'educació física, i és, sense dubte, el bloc de continguts curricular que més ha evolucionat en les últimes dècades.

Creiem d'interès fer una aproximació breu a aquesta evolució per tal de comprendre el context pedagògic i epistemològic en què es desenvolupa la investigació, ja que la intervenció educativa que realitzem s'emmarca en una unitat didàctica de condició física i salut.

Ací analitzem el tractament que se li ha conferit a la condició física en l'educació física escolar per a comprovar com la seua concepció ha evolucionat des d'una visió de l'ésser humà de *cos-màquina* fins a una perspectiva integral de la persona amb relació a la salut.

Finalment prenem un posicionament respecte de l'enfocament pedagògic de la condició física en base a les prescripcions curriculars actuals: matisem la necessitat de potenciar una valoració més positiva de la imatge corporal de xics i xiques adolescents -i per tant del seu autoconcepte i de la seua autoestima-; i al·ludim a la programació d'intencions educatives adreçades a fomentar la reflexió crítica quant a l'exacerbat culte al cos que es dona a la nostra societat.

1.3.1. La importància del currículum ocult en la transmissió de valors relacionats amb el cos en l'educació física

El cos, com a objecte i subjecte de construcció cultural, dota de significat al currículum d'educació física (González et al., 2004, p. 49), per la qual cosa esdevé rellevant el paper que adopta el professorat a l'hora d'establir una correcta relació entre activitat física, gènere, grandària i forma corporal, com a promotors o estimuladors directes de la pràctica esportiva.

L'alumnat no sempre aprèn allò que se li vol ensenyar, i en altres ocasions

apren allò que el professorat no té intenció d'ensenyar-li: el *currículum ocult*. En paraules de Díaz Garriga (2004, p. 8) el currículum ocult "va més allà de las intenciones escolares explícitas, porque precisamente da cuenta de aquello sobre lo cual el docente y la institución escolar no tienen una intencionalidad consciente".

En conseqüència el currículum ocult constitueix una dimensió curricular no reflectida en les planificacions, i per tant no programada de manera formal; fet que incideix de forma inconscient en professorat i alumnat a través de les interaccions i situacions didàctiques que tenen lloc a l'aula i fora d'aquesta, fonamentalment en la vessant dels valors, les actituds i les normes. En aquesta direcció s'expressa Díaz Garriga (2004, p. 8) quan afirma que:

En general el aprendizaje de valores (en su núcleo afectivo y actitudinal) guarda una relación estrecha con el currículum oculto. En este punto se requiere ser enfático, el currículum oculto tiene una estrecha relación con *lo que se actúa*, más que con la información de *qué se dice*. En muchas ocasiones la *actuación*, los *códigos* empleados en la comunicación, las *formas de decir* o *afirmar* una cosa no necesariamente convergen con lo que se dice en el plano explícito.

És fàcil corroborar que el currículum d'educació física està impregnat d'intencions educatives adreçades al foment de valors, actituds i normes. Però, de la mateixa manera que esdevé un context adequat per a l'educació en valors curriculars, també ho és per a la transmissió de valors extracurriculars -valors que configuren el currículum ocult-.

Els primers estudis sobre el currículum ocult en l'educació física, així com expliquen Devís, Fuentes i Sparkes (2005, p. 76), els va realitzar Bain a mitjan la dècada de 1970 als Estats Units. Aquesta autora cercava les regularitats en el comportament del professorat i en l'organització de les classes per mitjà de procediments que indicaren relacions amb la transmissió de valors i d'actituds cap als estudiants.

Els treballs positivistes sobre el currículum ocult amb relació a les expectatives del professorat van oferir resultats interessants, tals com que les percepcions del professorat respecte del seu alumnat depenien del gènere, de l'aparença i dels esforços percebuts.

Amb referència a un dels pilars conceptuals d'aquesta tesi, el culte exacerbada al cos, se'ns plantegen algunes qüestions: quins valors transmetem el professorat d'educació física amb la nostra intervenció docent? Associem salut a aspecte extern? Amb l'ús que fem de la nostra imatge corporal reforcem la major vàlua de la figura corporal prima? Implícitament intensifiquem sentiments de culpa cap als cossos més *arrodonits*? Refermem el culte a l'aparença com a baluard de la salut? Identifiquem indicadors diferents de mesura de la salut física en funció del gènere?

En aquest sentit apunten les reflexions de Zagalaz, Rodríguez, Ayala i Gallardo (2003, p. 196):

El profesorado de ESO debe preguntarse qué hace para conseguir la aceptación corporal de sus alumnos y alumnas. Si divulgan el estereotipo socialmente admitido como bueno, de cuerpo mesomórfico y juvenil y culto al cuerpo o, por el contrario, trabajan en afianzar la autoestima a pesar del modelo corporal que el alumnado tenga, y cuidado de su cuerpo, alrededor de conceptos de higiene y salud.

Lligat a aquesta reflexió, i sobre el currículum ocult, Bain (1990) ressalta la necessitat d'aprofundir, des de la recerca, en l'estudi de la construcció social de la imatge del cos. A aquest efecte aporta una experiència en què explica com l'objectiu de millorar la salut, es tradueix en condició física en els xics (determinada pels tests corresponents), o en aparença en les xiques (mesurada en quantitat de grassa acumulada).

A aquesta conclusió aplega després d'analitzar com professors i instructors de manteniment físic utilitzen tècniques de motivació en què, el pes corporal, la quantitat de grassa, la forma i la proporció dels ossos i músculs són, amb freqüència, interpretats en clau moralitzant i en funció del gènere.

Ací, trobem en la cita de Barbero (2003, p. 153) una interessant aportació a la reflexió:

A saber, si la Educación Física es la materia del currículum escolar obligatorio que tiene por objeto la formación de las personas vía el ámbito de la cultura corporal, ¿en qué sentido actúa?, ¿contribuye a la reproducción de los modelos imperantes o, por el contrario, estimula la conciencia crítica de los sujetos incrementando su poder y capacidad para resistir las permanentes exigencias de vigilancia y modelado de la apariencia externa de acuerdo con cánones absurdos, irreales y

antinaturales?

La importància de la transmissió de valors del currículum ocult fa que siga necessari abordar, des de la investigació i la pràctica docent, el tractament del cos en l'educació física. Aquest pot ser educatiu o tot el contrari. Pot col·laborar en la difusió dels estereotips vinculats al model de cos que es promou en la societat, o estimular el sentit crític sobre aquest i reforçar positivament l'autoconcepte físic.

Cal començar però pels centres de formació dels futurs educadors i educadores. En un estudi realitzat per Devís, Perdiguero, Silvestre i Peiró (1994) sobre la representació social del cos i de la salut en un grup de futurs professionals d'educació física, es va posar en relleu la ideologia de la forma corporal. Aquesta ideologia es concretava en representacions diferenciades del cos segons el gènere: un cos atlètic per a homes suposadament sans, i un cos un poc més prim per a dones suposadament sanes.

Però, si fa algunes dècades, en els processos educatius formals, el currículum ocult era un important factor de promoció de determinats valors i actituds no programats, en aquesta societat globalitzada en què vivim, cal comptar també amb el que Ziguras (citada per Azzarito, 2007, p. 73) anomena *currículum corporatiu*. Aquest constitueix el conjunt de programes universals genèrics produïts en algun lloc per al seu consum global, i esdevé un element de gran influència en els aspectes referents al culte al cos.

Efectivament, les noves tecnologies, Internet i els mitjans de comunicació (especialment la publicitat del cos en televisió, en canals de salut i bellesa i en anuncis esportius) mouen noves economies i donen cos a aquest currículum corporatiu sobre el qual és necessària l'educació d'una actitud crítica.

És interessant ací al·ludir també al concepte de *currículum nul* (exclòs o absent), que Eisner (1979) introdueix per a referir-se al conjunt de continguts, aprenentatges o habilitats que no estan presents en els currículums oficials, però que constitueixen una demanda de l'alumnat o la societat.

A aquest es refereix Guevara (2000) com el conjunt d'experiències que, encara que pogueren viure's en l'escola, intencionalment no es provoquen i que produeix efectes desitjats vinculats a la ignorància, el desconeixement i, d'una manera encara no estudiada en el nostre mitjà, als prejudicis vinculats amb preceptes culturals que orienten els processos de construcció del pensament, i el condicionen.

Contextualitzat en la problemàtica que ens ocupa, des dels centres educatius no només hem d'evitar la transmissió de valors que reforcen conductes o sentiments arrelats a la incultura d'allò corporal, sinó que hem d'incorporar de forma programada intencions educatives que eduquen un posicionament crític i conscient amb què l'alumnat pugua enfrontar-se a la deriva del culte exacerbant al cos que es dóna a la nostra societat -i evitar així un currículum nul en aquesta important vessant de la formació de la personalitat-. En aquest sentit, és destacable el potencial curricular que el professorat tenim al nostre abast i que, en molts casos, ja es desenvolupa en aquesta direcció.

1.3.2. La condició física en el currículum d'educació física i la seua relació amb la salut

L'adolescència constitueix un període especialment crític en l'establiment, tant de la personalitat individual, com dels estils de vida, pels múltiples canvis que implica: físics, de personalitat, i comportamentals (Pieron, 2007, p. 43). És per aquesta raó que la funció de l'educació física en l'educació d'estils de vida actius i saludables és fonamental. Més si atenem a què es tracta d'una matèria on les vivències personals i actives en l'aprenentatge constitueixen el pilar metodològic principal.

Com veurem la salut impregna els currículums d'educació física cada vegada amb major intensitat. La preocupació per la salut, com argumenta Hernández Álvarez (1996, p. 69), no és una novetat que aporten les concepcions actuals de l'educació física, encara que, a causa de la seua tradicional vinculació amb la medicina per la seua contribució a la funció higiènica, el seu enfocament és molt restrictiu i s'ha limitat a la salut física.

D'acord amb Contreras (2007, p. 101), si tradicionalment la condició física ha

estat absolutament relacionada amb el rendiment físic i esportiu i la seua mesura en la constant recerca de noves *performances* esportives, en l'actualitat, i des d'un enfocament saludable de l'activitat física, ha d'orientar-se cap a l'educació i capacitació de la persona contra les agressions de tipus físic o psíquic de la societat actual.

Ara bé, la salut té més dimensions que la física o psíquica, és fonamental la vessant social. En aquesta línia i com explica Devís i Peiró (2002, p. 75), no podem oblidar que les activitats físiques són pràctiques socials perquè les realitzen les persones amb la seua interacció i la interacció amb altres grups socials i de l'entorn, de forma que, "una visión amplia de este tipo facilita la exploración de nuevas posibilidades de relación con la salud más allá de la dimensión física y biológica".

En aquest context compartim plenament la reflexió de Barbero (2005, p. 47):

Esta nueva versión del *capital cuerpo*, cuyo valor reside en la proximidad o en la lejanía de nuestra figura respecto a los uniformes delgados-e-irreales modelos que se difunden por doquier, ha sido también incorporada a los contenidos y a los fines de la EF. Así, durante las últimas dos décadas, nuestra materia ha ido asumiendo como propios unos enunciados, unas explicaciones, unos contenidos y unas actividades, que, en vez de contribuir al estímulo de una conciencia crítica en el alumnado en relación con la cultura corporal hegemónica, la reproducen y la legitiman dentro del currículo escolar obligatorio en el que, supuestamente, no tiene cabida cualquier cosa. A este respecto, cabe preguntarse si nuestra área de conocimiento ha perdido la conciencia, que sí tenían los padres fundadores de nuestro campo, de que la EF es un agente privilegiado de transmisión y de creación de cultura corporal.

Efectivament, l'educació física és, per damunt de tot, educació. I el cognom físic en cap cas ha de fer referència a la millora física, com a funció finalista, sinó que ha d'al·ludir a la peculiaritat d'utilitzar allò físic (la motricitat) com a mitjà fonamental d'educació.

En aquest apartat ens apropem al bloc de continguts de la condició física i la salut des de tres òptiques particulars: en primer lloc analitzem l'evolució que en els últims currículums ha experimentat l'enfocament pedagògic d'aquest contingut; seguidament observem el paper de l'educació física en la promoció d'un autoconcepte físic positiu; i finalment examinem el potencial de l'educació física per a, mitjançant els continguts de la condició física i la salut,

promocionar la reflexió crítica respecte al culte al cos.

1.3.2.1. Evolució de l'enfocament pedagògic de la condició física en el currículum d'educació física

L'educació física tradicional s'ha centrat en concebre el cos com una màquina que pot millorar el seu funcionament a partir de l'execució de determinats exercicis, i produir efectes positius sobre els diferents sistemes orgànics -tasca que s'ha assignat a l'educació física en els primers currículums presents a la democràcia-.

Açò es justifica, entre altres factors i d'acord amb López Villar i Castañer (2006b, p. 56), per la visió biomèdica tradicional que ha influenciat la realitat corporal de l'escola. Aquesta ha produït un enfocament fragmentat i mecanicista del cos -emmarcat en un plantejament conductista de l'aprenentatge- que ha provocat que l'educació física, en alguns casos, reproduïska un model de *cos-màquina* que simplement executa certes destreses i habilitats sense atendre la globalitat de l'individu.

Baix aquest ideal fisicoesportiu de l'*home-màquina* el cos no només es converteix en un objecte científicament manipulable, sinó també en una mercaderia amb un valor atribuït en funció de la capacitat d'acció, en el cas dels homes, i de la seua aparença en el cas de les dones (Barbero 1996, p. 31).

Si observem el tractament curricular que se li ha concedit a la condició física en l'educació física escolar, comprovem l'evolució de la seua concepció, des d'una visió de l'ésser humà de *cos-màquina* a una perspectiva integral.

Així, si atenem a les finalitats de l'educació física en el marc de la *Ley General de Educación y Financiación del Sistema Educativo* (LGE, 1970) pel que fa referència al Batxillerat Unificat Polivalent (BUP), només s'articulen dos objectius (Decret 160/1975, p. 8061), un dels quals estableix que l'educació física ha de "favorecer el desarrollo de la aptitud física y deportiva hasta llegar a niveles de rendimiento adecuados a su capacidad".

Es pot entendre aquesta visió de l'educació física (i concretament de

l'enfocament de la condició física) si atenem al context històric: una dictadura de trenta sis anys on l'educació física s'ha constituït com a instrument polític per a la promoció del règim, amb una funció bàsicament anatòmica-funcional (de millora del rendiment físic), i baix una concepció dualista i sexista de l'ésser humà.

En els diferents currículums d'educació física per a l'educació secundària que s'han aprovat per a les Illes Balears²⁶ a partir de l'aprovació de la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE), la concepció pedagògica de la condició física –així com es desprèn dels continguts i objectius que s'hi estableixen, els criteris d'avaluació que es fixen, i les orientacions metodològiques que es plantegen– ha evolucionat progressivament cap a la salut.

Així s'han introduït gradualment continguts com: l'especificació de les capacitats físiques relacionades amb la salut (resistència aeròbica, força resistència i flexibilitat), els seus efectes sobre els aparells i sistemes corporals, les contraindicacions i l'ensenyança dels principis i mètodes que permeten realitzar plans autònoms, el control de la zona d'intensitat d'esforç, la higiene postural, els efectes de determinats hàbits sobre la salut (sedentarisme, tabac, alcohol...), l'alimentació i l'activitat física, les primeres actuacions davant lesions en l'àmbit esportiu, etcètera²⁷.

Des d'aquesta perspectiva, i encara que en els currículums s'han incorporat elements nous, centrats sobretot en l'àmbit de les actituds i els valors relacionats amb l'activitat física i la salut, la concepció de salut física que gira entorn a les formes de desenvolupament de la condició física segueix sent l'element predominant.

Aquest fet es reflecteix en l'objectiu general de l'educació física que enuncia

26 En total 3 currículums:

- Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Decret 86/2002, de 14 de juny, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears.
- Decret 73/2008, de 27 de juny, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears

27 Per a aprofundir en l'evolució del tractament que se li ha conferit a la condició física en els currículums des de la LOGSE, es poden consultar les diferents anàlisis que realitzen Hernández (1996), Learreta (2003), Carrillo et al. (2001), Cuevas (2002), i del Campo, Martínez i Moya (2008).

que l'alumnat ha d'augmentar les pròpies possibilitats de rendiment motor mitjançant la millora de les capacitats, tant físiques com motrius, desenvolupant actituds d'autoexigència i superació personal" (Decret 86/2002, p. 10609). En aquest context, compartim la reflexió de Hernández Álvarez (1996, p. 69):

Los docentes, mediante una promoción reflexiva y crítica de la salud integral de los individuos, pueden ofrecer resistencia a que el concepto de salud física se convierta en una concepción hegemónica, y que ésta oriente unos contenidos de la educación física reduccionistas por su excesiva orientación hacia el desarrollo de las capacidades físicas básicas.

En el darrer currículum aprovat a les Illes Balears (Decret 73/2008) sí es planteja un avanç ja que s'introdueixen una sèrie d'elements que dirigeixen el plantejament de la condició física cap a unes finalitats educatives de gran interès en el context social actual. Així ho posa de manifest la introducció de l'objectiu general número 7, que estableix que l'alumnat ha de ser capaç de:

Mostrar una actitud crítica davant els models corporals i de salut, així com davant les manifestacions fisicoesportives com a fenòmens socioculturals, i instaurar hàbits saludables. (Decret 73/2008, p. 103)

Aquest objectiu general ve acompanyat de continguts i criteris d'avaluació que permeten a l'alumne assolir aquesta capacitat.

1.3.2.2. Paper de l'educació física en la promoció d'un autoconcepte físic positiu

Les investigacions amb relació a l'autoconcepte físic s'han incrementat en els últims anys. Així ho posen de manifest Goñi i Fernández Zabala (2009, p. 56) els quals atribueixen l'augment de la quantitat i la qualitat dels estudis, a les perspectives d'intervenció educativa i preventiva que ofereix des de diferents àmbits, amb relació a problemes d'un gran impacte social: els trastorns de la conducta alimentària, els hàbits de vida saludable, el benestar psicològic, etc.

Que la pràctica d'activitat física afavoreix el benestar psicològic és una relació àmpliament acceptada en la literatura i demostrada a través de diferents recerques (Balaguer i García Merita, 1994; Gauvin i Spence, 1996; Steptoe i Butler, 1996; Zulaika, 1999; Daley, 1999, 2002).

Així ho destaca també la "Guía de Actividad Física y Salud en la Infancia y la Adolescencia"²⁸ la qual accentua que l'esport i l'exercici proporcionen un mitjà important perquè xiquets, xiquetes i adolescents tinguin èxit, el que contribueix a millorar el seu benestar social, la seua autoestima i les seues percepcions sobre la seua imatge corporal, i el seu nivell de competència, provocant un efecte més positiu en aquells que ja tinguin una baixa autoestima. En canvi matisen que els xiquets i les xiquetes amb nivells d'activitat més baixos presenten una prevalença més elevada de trastorns emocionals i psicològics.

El professorat d'educació física hem de transmetre a l'alumnat nocions correctes per a assimilar la seua imatge corporal i fomentar l'autoestima (Zagalaz, Rodríguez, Ayala i Gallardo, 2003, p. 196). D'aquesta manera un aspecte fonamental per a incidir de forma positiva en l'autoestima de l'alumnat és que se senta eficaç en les activitats que realitza; entenent per ser autoeficaç el sentiment personal de competència davant determinades situacions o reptes, i la sensació de poder controlar-les i reduir de forma satisfactòria la incertesa que originen (Bandura, 1997, p. 15).

Aquesta, la competència física o esportiva que autopercep la persona, conjuntament amb altres variables com la condició física, l'atractiu físic i la força, condicionen el desenvolupament de l'autoconcepte físic, i en conseqüència afecten directament a l'autoestima, així com es reflecteix al model teòric de Sonstroem (1998, citat per Infante i Zulaika, 2009) a través del qual estableixen les relacions entre autoestima i activitat física (veure Figura 3).

28 La "Guía de Actividad Física y Salud en la Infancia y la Adolescencia. Guía para todas las personas que participan en su educación" és un document elaborat pel Ministerio de Educación y Ciencia i el Ministerio de Sanidad y Consumo conjuntament, i es pot consultar en línia a l'enllaç <http://www.msc.es/ciudadanos/proteccionSalud>

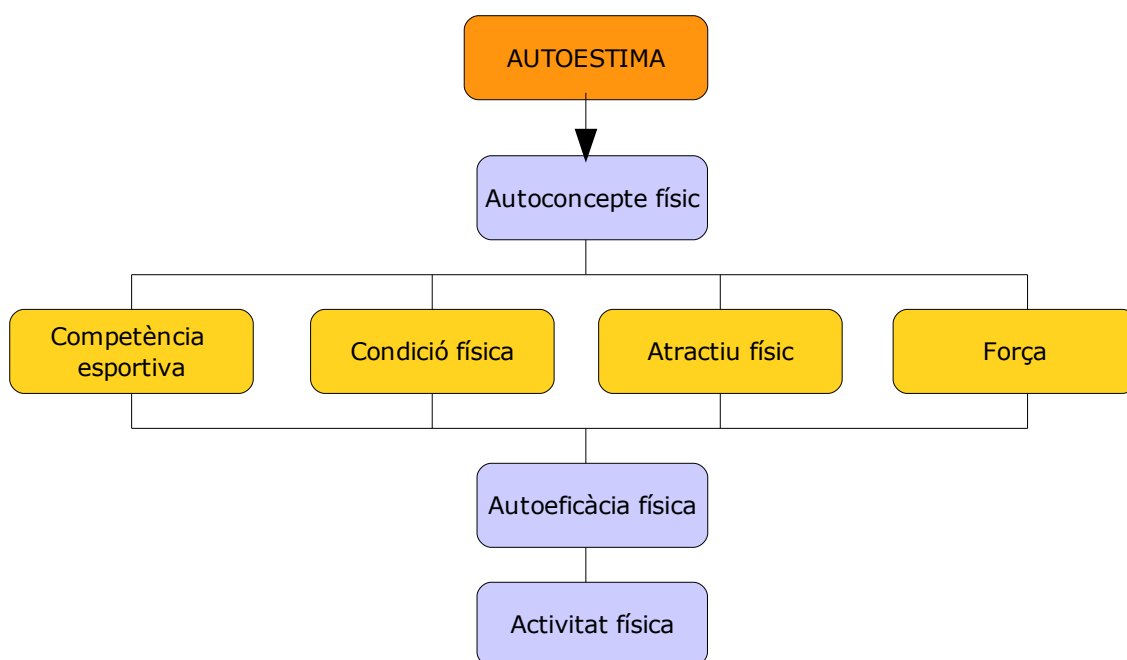


Figura 3: Model "Exercise and Self-Esteem Model" que relaciona l'autoestima i l'activitat física

Nota. Figura representada per Infante i Zulaika (2009, p. 137).

En aquest context, és interessant la conclusió a què arriba Casimiro (2000) en una recerca on analitza l'autoconcepte d'escolars de primària i secundària obligatòria amb relació als hàbits d'activitat física i el nivell de condició física: l'escolar és conscient dels efectes negatius de determinats hàbits, i té una pitjor imatge d'ell mateix aquell jove sedentari, que fuma, veu alcohol, s'alimenta de forma menys saludable, i té una actitud postural i higiene esportiva roïna. És a dir, l'alumnat que té un estil de vida actiu i saludable té una millor imatge d'ell mateix.

En aquest sentit, Esnaola i Iturriaga (2009) fan un exhaustiu recull d'investigacions realitzades en els últims anys que duen als autors a concloure que existeixen relacions plausibles entre l'estil de vida saludable i un autoconcepte físic alt:

La relación de unos determinados hábitos de vida con el autoconcepto físico es inequívoca. Hábitos como la práctica físico-deportiva, la alimentación o el descanso, están estrechamente relacionados con un

autoconcepto físico alto; quienes mantienen una alimentación equilibrada no consumen tabaco ni alcohol, no pasan muchas horas delante de la televisión, descansan al menos nueve horas diarias, ofrecen puntuaciones en el autocepto físico superiores a quienes se comportan de manera antagónica. (Esnaola i Iturriaga, 2009, p. 171)

Davant açò estem d'acord amb l'opinió d'Hernández i Garó (2007, p. 142) quan plantegen que:

Cabe la reflexión sobre el papel que debe jugar el docente de educación física, ya que, más allá de la elaboración de propuestas curriculares encaminadas a mejorar el autoconcepto, de lo que se trata es de poner en práctica decisiones metodológicas que fomenten entre los alumnos y alumnas una mejor percepción de su propio cuerpo y de sus capacidades (...) el refuerzo de las cualidades personales, que cuide aspectos afectivos y que promueva expectativas razonables de éxito en la realización de las diferentes actividades.

A això mateix al·ludeixen Devis i Peiró (2002, p. 80) quan afirmen que una de les condicions de l'ensenyament s'ha de referir a la creació d'ambients de classe que afavorisquen les experiències satisfactòries, la cooperació i el respecte entre els participants, així com els sentiments de competència personal i col·lectiva.

A aquestes consideracions se suma el període evolutiu en què ens situem: l'adolescència. Així, d'acord amb Aranceta et al. (2005, p. 14) l'edat escolar i l'adolescència són unes etapes crucials per a la configuració dels hàbits alimentaris i altres estils de vida que persistiran en etapes posteriors, amb repercussions, no sols en aquesta etapa quant al possible impacte com a factor de risc, sinó també en l'edat adulta, i inclús en la senectut.

Des de l'educació física doncs, a més de proporcionar una cultura física bàsica, podem i hem de potenciar actituds favorables a la pràctica d'activitat física, perquè només aconseguint una pràctica esportiva lliure i voluntària en el seu temps de lleure, podem potenciar una valoració més positiva de la seua imatge corporal i per tant del seu autoconcepte i autoestima²⁹.

A aquest extrem es refereixen Axpe, Goñi i Zulaika (2009), els quals afirmen que l'educació física és probablement l'espai educatiu, conjuntament amb el

29 És destacable el programa "Mírate bien" (Goñi et al., 2007) que té per finalitat fer conscient a la població de la importància de l'autoconcepte físic, i recull propostes i materials per a la intervenció en aquest àmbit des de la dimensió cognitiva.

de les tutories, de major implicació amb l'autoconcepte, i a aquest efecte sintetitzen un conjunt d'accions per a l'educació de l'autoconcepte físic que es resumeixen en:

1. Destacar la importància de l'exercici físic per al manteniment de la salut, tant dins de l'educació com de la vida en general, augmentant la implicació i la col·laboració de l'entorn.
2. Facilitar l'autoconeixement i l'acceptació de les pròpies habilitats, interessos, dificultats, limitacions i contraindicacions de cada persona, valorant el que es té (salut, resistència, habilitat) i relativitzant el valor social d'aspectes que només posseeixen (per genètica) certes persones. Aquest coneixement d'un mateix ha de permetre valorar que existeix un tipus d'exercici físic que resulta saludable a cada persona.
3. Promoure la planificació de les activitats a fi d'assegurar èxits que augmenten la percepció de capacitat, d'autonomia i de satisfacció personal, afavorint progressivament l'autonomia.
4. Reforçar per a fer conscient del progrés i la millora en les execucions pràctiques, i atendre a l'agrupament d'alumnes i a la creació d'un clima de convivència positiu.

1.3.2.3. La promoció del pensament crític respecte al culte exacerbat al cos com a finalitat educativa de l'educació física

La condició física i la salut conforma, actualment, un dels quatre blocs de continguts que configuren el currículum de l'educació secundària obligatòria (conjuntament amb els blocs d'expressió corporal, jocs i esports, i activitats en el medi natural). Aquest esdevé un marc adequat per a programar intencions educatives adreçades a la promoció d'una actitud crítica respecte al culte exacerbat al cos.

És evident que la finalitat de fer de les adolescents i dels adolescents agents actius i crítics en aquesta societat de la informació caracteritzada pel conformisme social, el relativisme i l'eclecticisme acrític, abasta tots els sectors implicats en l'educació dels joves: família, entorn social, mitjans de

comunicació i institucions educatives. No obstant això, des de l'educació formal hem de fer plantejaments adreçats a aquest efecte.

L'educació física pot tenir ací una important funció, perquè entre altres aspectes pot aportar una "comprensión crítica de la construcción social de la cultura de las prácticas corporales" (Blázquez, 2001, p. 97). Això ha de permetre als joves donar resposta a la cultura (o incultura) del culte al cos on, en paraules de Pérez i Delgado (2004, p. 17):

Las personas planifican el cuerpo como proyecto, gestionándolo según el estereotipo de moda, aunque con una gran incertidumbre acerca de qué hacer con las grandes posibilidades que se le ofrecen fruto de la ausencia de la necesaria conciencia crítica.

Estar en forma s'ha convertit en un lema més de les indústries de la salut, i no estranya observar la proliferació de noves i màgiques propostes de rutines gimnàstiques disponibles tant en revistes i anuncis televisius, com en gimnasos, entre d'altres. Machado Gomes (2004, p. 38) parla d'una transició social cap a un model que orienta a cada persona envers la cura d'un mateix i del propi cos, bé siga en nom de la salut, del benestar psicològic, de l'estatus corporal o de la compensació de l'estrès professional.

En aquest context es fa absolutament indispensable un paper actiu de l'educació física adreçat a una *culturització física* que permeta discriminar els missatges enganyosos i, d'una banda proporcione eines per a la interpretació crítica, i d'altra dote d'autonomia per a la realització adequada d'activitat física. Subscriuim ací la reflexió de Pérez i Delgado (2004, p. 59):

Si existe una actuación concreta motivada exclusivamente por las características de la sociedad actual, y ante la que la escuela y los profesionales de la educación física no pueden permanecer impasibles, ésta es la de desarrollar en los alumnos una conciencia crítica que les permita juzgar con autonomía, que les interpele al razonamiento y, en definitiva, que complete el resto de ámbitos a los que desde la educación física se es capaz de acceder.

El paper de l'adopció d'una actitud crítica en el procés cognitiu de comparança entre la imatge corporal autopercebuda i la figura ideal fruit de la pressió social, queda recollit en la interpretació gràfica que Baile, Guillen, i Garrido (2002, p. 441) realitzen i que hem adaptat mitjançant la inclusió d'alguns

elements (veure Figura 4). Com es pot observar, la insatisfacció corporal esdevindria la condició precipitant de l'assumpció de conductes de canvi d'imatge, entre les quals existeixen una gran quantitat d'exercicis físics associats a mites i pràctiques errònies.

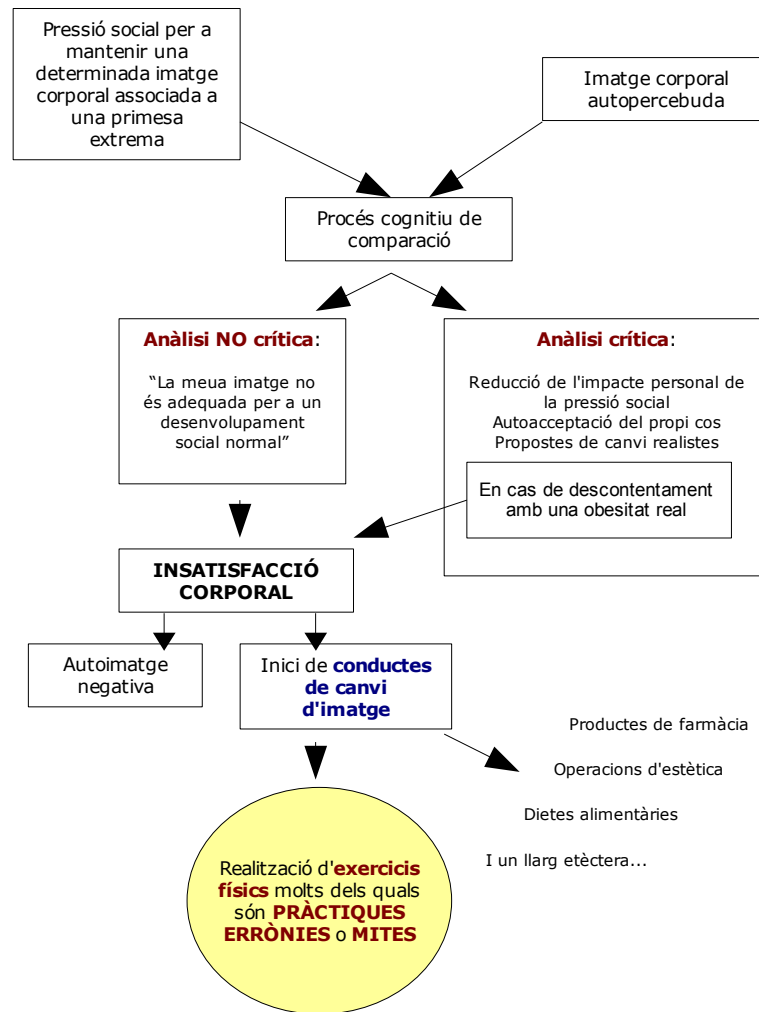


Figura 4: Interpretació gràfica de l'actitud crítica front al procés d'instauració de la insatisfacció corporal

Nota: Figura extreta i modificada de Baile, Guillen i Garrido (2002, p. 441).

Efectivament, són variades les conductes i pràctiques físiques que s'han validat en la creença popular, que s'han donat com a veritables -moltes d'elles

recollides i classificades de forma molt encertada per López Miñarro (2002)³⁰- i que són realment conviccions equivocades des de la perspectiva científica:

- Mites i falses creences relacionades amb la pèrdua de pes. Per exemple: el mite que suar amb abundància és adequat per a perdre grassa, que podem perdre pes de forma localitzada, que el múscul es converteix en greix o viceversa, o que l'exercici provoca fam i estimula que s'ingerisquen més aliments.
- Mites i falses creences relacionades amb la millora de la forma física. Per exemple: el mite de realitzar diferents exercicis d'abdominals segons la part de l'abdomen que vulgues tonificar, que qualsevol esport és bo per a la salut, o que la natació corregeix les desviacions de la columna vertebral.
- Mites i falses creences relacionades amb la ingestió de substàncies, com per exemple que el consum de proteïnes pot augmentar la massa muscular.

Davant d'aquestes noves i cada vegada més complexes necessitats socials, es fa necessari que el bloc de continguts de condició física i salut vaja més enllà de l'enfocament tradicional i prenga una nova orientació.

S'han fet els primers passos amb l'aprovació Reial Decret que estableix els ensenyaments mínims (RD 1631/2006) i desenvolupa curricularment la LOE, el qual avança cap a la programació d'intencions educatives adreçades al desenvolupament de la capacitat crítica de l'alumnat³¹.

Compartim ací la reflexió que Prat, Soler, Ventura i Tirado (2006, p. 131) realitzen:

La necesidad de promover la capacidad crítica de los jóvenes adolescentes

30 Quant a l'ús d'aquestes pràctiques en els adolescents i les adolescents, López Miñarro (2000) conclou en la seua recerca que l'alumnat que no utilitzaria l'exercici físic en un pla d'entrenament (27% d'alumnes de 3r d'ESO i 36% d'alumnes de 1r de Batxillerat), seleccionarien procediments incorrectes i mitològics: especialment la pèrdua localitzada de pes, la sauna i la dieta hipocalòrica excessiva. En menor percentatge també triarien com a procediment per a aprimar-se la realització de bots, l'ús de cremes reductores o faixes de plàstic. Mitjans poc saludables i en alguns casos molt perillosos per a la salut.

31 Analitzem aquest aspecte més endavant (veure p. 160 i s.).

ante el fenómeno deportivo, con toda su complejidad, resulta cada vez más evidente. La ingente presencia del deporte y la actividad física en los medios de comunicación, así como su gran influencia sobre los chicos y chicas en cuestiones que van desde el "culto al cuerpo" hasta las actitudes violentas en los estadios, por ejemplo, constituyen un verdadero reto para la Educación Física.

Així doncs, en aquesta gran paradoxa de les *societats del benestar*, on paral·lelament a la generalització dels problemes de sobrepès i obesitat, es cultiva una doctrina de veneració d'allò corporal, l'educació formal ha de dotar d'eines a l'alumnat per ser crític davant els comportaments col·lectius i individuals que es deriven del desig d'apropar-se al morfotipus de moda. Són diverses les raons que faciliten una intervenció educativa en aquest sentit:

1. La preocupació per l'estètica corporal constitueix un dels temes més recurrents en l'entorn de relació dels adolescents i les adolescents, i pertany doncs al seu àmbit d'interessos. Conseqüentment disposem d'un dels elements bàsics i indispensables en els processos d'ensenyament-aprenentatge: la motivació.
2. La mercaderia mediàtica que acompanya a la promoció publicitària del culte al cos (a través de revistes, Internet, televisió, diaris i ràdio) constitueix una font inesgotable de recursos i genera una gran quantitat d'instruments que faciliten la reflexió i mediació sobre les conductes i pràctiques enganyoses dirigides al modelat corporal: articles de diari, anuncis publicitaris, reportatges televisius, pàgines web, fòrums en Internet, pel·lícules de cinema, dibuixos animats, còmics, videojocs, etc.
3. Els elements multifactorials que afecten al culte al cos proporcionen un marc adequat per al desenvolupament d'intervencions interdisciplinars amb altres àrees de coneixement, d'entre les quals destaquem les ciències naturals, les ciències socials, la informàtica, l'educació per la ciutadania, i evidentment la tutoria.
4. Les persones que constitueixen el centre dels processos d'ensenyament-aprenentatge són adolescents. En aquesta etapa evolutiva, lligat als processos de pensament formal, apareix el sentit

crític i es consoliden pensaments i plantejaments respecte de la realitat social.

Capítol 2. Pensament crític i educació

2.1. EDUCACIÓ DEL PENSAMENT CRÍTIC

2.1.1. Generalitats sobre l'educació del pensament crític

2.1.1.1. L'educació de l'actitud crítica com a element indispensable de l'educació moral

2.1.1.2. L'educació de l'actitud crítica en l'adolescència

2.1.1.3. L'educació de l'actitud crítica com a intenció educativa

2.1.2. Delimitació conceptual de l'actitud crítica

2.1.2.1. L'actitud com a contingut d'ensenyança

2.1.2.2. El pensament crític

2.1.2.3. Què entenem per actitud crítica?

2.1.3. L'esport com a objecte de crítica en l'àrea d'educació física

2.1.3.1. Les diferències i desigualtats per raó de gènere

2.1.3.2. El binomi consumisme i esport

2.1.3.3. La violència en el món de l'esport

2.2. SISTEMA EDUCATIU I PROMOCIÓ DE L'ACTITUD CRÍTICA

2.2.1. El desenvolupament de l'actitud crítica en els sistemes educatius espanyols presents en la democràcia

2.2.2. Aportacions de la Llei Orgànica d'Educació (LOE 2/2006) al foment de l'actitud crítica

2.2.2.1. Aportació de les competències bàsiques al desenvolupament de l'actitud crítica

2.2.2.2. Compromís de les matèries del currículum de l'ESO en el foment de la reflexió i l'anàlisi crítica

2.2.3. Marc curricular de l'educació física en les seues relacions amb el desenvolupament de l'actitud crítica

En aquest segon capítol tractem un element fonamental d'aquesta recerca: l'actitud crítica. Baix el títol *pensament crític i educació*, estudiem l'actitud crítica com a contingut d'ensenyament a l'hora que finalitat educativa. Són dos els apartats que configuren el capítol: l'educació del pensament crític en primer lloc, i el sistema educatiu i la promoció de l'actitud crítica en segon lloc.

2.1. EDUCACIÓ DEL PENSAMENT CRÍTIC

Un dels objectius fonamentals de l'educació és formar persones crítiques i generadores de canvis. A partir de l'aprovació de la *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* (LOGSE 1/1990), es va assumir la necessitat social d'eixamplar les perspectives i finalitats de l'educació a través de la incorporació d'un conjunt de premisses filosòfiques, pedagògiques, curriculars, organitzatives i metodològiques, que transformaren la concepció d'ensenyar, assumint responsabilitats de l'acció d'educar, i superant així la mera instrucció.

En conseqüència, el procés formatiu ampliava l'horitzó de desenvolupar destreses i habilitats i proporcionar coneixements, i es dirigia cap a un concepte d'educació integral que incloguera l'apropiació de valors, el desenvolupament d'actituds i capacitats de judici, i l'adquisició d'hàbits de convivència; en definitiva, l'educació d'una autonomia personal i la contribució

al ple desenvolupament de la personalitat en totes les seues dimensions: intel·lectual, social, corporal, afectiva i moral³².

Aquest apartat l'iniciem des d'una necessària contextualització dins del desenvolupament moral que, a partir de la LOGSE (1/1990), es configura dins dels currículums com a un dels pilars pedagògics del sistema educatiu. Així, després d'abordar alguns aspectes generals sobre el pensament crític, ens centrem en la conceptualització d'un dels fonaments teòrics d'aquesta recerca: què significa tenir una actitud crítica. Aquesta aproximació lèxica és bàsica per a programar intencions educatives adreçades al seu desenvolupament i establir indicadors per avaluar-la.

El concepte d'actitud crítica l'afrontem des de dues vessants: d'una banda la delimitació terminològica de l'actitud com a contingut d'ensenyança, a partir de la seua diferenciació amb el concepte de valor i l'anàlisi dels seus components; i d'altra banda, l'estudi de les habilitats cognitives que configuren la capacitat crítica.

Per a finalitzar aquest apartat ens apropem a l'actitud crítica com a intenció educativa de l'educació física. En l'última dècada l'educació de valors i actituds a través de l'educació física ha sigut una de les temàtiques rellevants, objecte d'estudi, recerca i experimentació, ja que l'educació física constitueix un escenari privilegiat per al desenvolupament ètic i de valors a través de les seues activitats i pràctiques. En aquest context veiem i exemplifiquem el potencial que aquesta àrea té en la intervenció didàctica adreçada al foment de la reflexió crítica en un entorn social completament *esportivitzat*.

2.1.1. Generalitats sobre l'educació del pensament crític

Hi ha una sèrie d'aspectes que considerem important tractar breument i que constitueixen el marc pedagògic en què situem aquesta recerca. Aquests són: la relació entre l'educació del pensament crític i l'educació moral, l'educació del pensament crític en l'adolescència, i l'educació del pensament crític com a intenció educativa.

³² Aquest és el primer fi educatiu tant en la LOGSE (1/1990, p. 28930) com de l'actual LOE (2/2006, p. 1301).

2.1.1.1. L'educació de l'actitud crítica com a element indispensable de l'educació moral

L'educació d'una actitud crítica se circumscriu a l'educació moral i cívica, recollida en els currículums de l'actual Ley Orgánica de Educación (LOE 2/2006) en forma de continguts de caràcter actitudinal (encara que no classificats explícitament com sí passava amb els currículums de la LOGSE, que s'organitzaven en conceptes, procediments i actituds) en les diferents àrees de coneixements i de forma més específica en les matèries d'educació per la ciutadania i ètico-cívica.

Que l'escola no només ensenya, sinó que també educa –és a dir, que és transmissora de valors, actituds i normes- és un fet compartit per la majoria dels docents i que, com hem comentat anteriorment, des de la LOGSE es recull de manera específica en els currículums.

En relació amb aquesta transmissió de valors, Prat (2000, p. 99) planteja dues grans funcions de l'educació: una funció reproductora dels valors socials vigents i, per consegüent, facilitadora de la integració social; i una funció transformadora, adreçada a estimular la formació d'una autonomia moral de l'alumnat mitjançant el foment d'un esperit crític i alliberador.

Les persones construïm els valors per mitjà de la reflexió sobre el contingut ètic rebut, sobre les situacions reals i les aspiracions de millora i de satisfacció personal i social, i a través de la tonalitat afectiva que penetra tot individu (Darder, 1999). Aprenem en la cruïlla de valors i contravalors que ens envolten i, alhora, construïm una jerarquia de valors, una matriu, en què prioritzem uns valors i n'identifiquem de nous.

En aquest aprenentatge, l'observació de models, la identificació amb personatges de la vida real o del món virtual, i les condicions que envolten els diferents espais de socialització i d'educació són factors que contribueixen a construir aquesta matriu de valors i que orienten el nostre desenvolupament moral (Buxarrais, 2002).

Però, què és un valor? El concepte valor és un terme polisèmic que abasta una gran quantitat de significats depenent de la disciplina que el defineix

(sociologia, psicologia, filosofia, ètica, pedagogia,...), i té tantes classificacions com autors s'hi han referit. No és objecte d'aquesta recerca analitzar les diferents accepcions i taxonomies dels valors, però sí comprovar com, el principal objecte del nostre estudi, l'educació de l'actitud crítica, és un element indispensable de l'educació moral de les persones.

En aquest sentit Puig (1992, p. 14), en un intent de definir l'educació moral, assenyala que pot ser un àmbit de reflexió que permeti a les persones "elaborar autónoma, racional y dialógicamente principios generales de valor que ayuden a enjuiciar críticamente la realidad", i enuncia a la *crítica* (p. 13) com a primer criteri per a obrir-se camí en el món dels valors, o per a sotmetre a anàlisi la realitat i determinar tot allò que no volem perquè ens pareix injust o inadequat.

Per a Martínez (1992, p. 132), la capacitat d'anàlisi crítica de la realitat és una dimensió fonamental a treballar per al desenvolupament d'una personalitat moral des de l'àmbit educatiu. En la mateixa direcció s'expressa Buxarrais (1991, p. 13), que inclou elements de judici i crítica en l'àmbit de l'educació moral:

La educación moral es un ámbito de reflexión individual y colectiva que ayudará a detectar y criticar las injusticias de la realidad cotidiana (...) y permitirá a las personas desarrollar y formar las capacidades de juicio y acción mediante las que afrontar y orientarse autónoma y racionalmente en los temas que planteen un conflicto de valores y para los que la sociedad carece de una respuesta clara y evidente.

Si aprofundim en el paper que juga la crítica dins de la jerarquia de valors que conforma l'educació moral, aquesta és classificada de diferent manera segons l'autora o l'autor. Així per exemple, Cortés (2004, p. 52), cita el *sentit crític* com a un valor intel·lectual, i l'anàlisi crítica com a un valor afectiu. Carreras et al. (1999, p. 23) defineixen una sèrie de criteris per a viure en societat des del punt de vista moral, i entre aquests es troba la crítica com a instrument d'anàlisi de la realitat.

Per la seua banda Mallart (2004, p. 668), en una proposta interessant d'organització dels valors³³, considera a la capacitat crítica –constructiva,

33 L'autor organitza un extens conjunt de valors per apartats, segons: valors personals, valors socials, valors polítics, valors econòmics (tècnics), valors vitals, valors sensibles, valors

matisa– i el criteri propi com a valor personal, conjuntament amb l'autonomia personal, la iniciativa, i l'autoestima i l'autoconeixement. Vinculat al sentit crític associa la distinció entre: fets i opinions, vertader i versemblant, i entre vertader, possible, probable, improbable, dubtós i fals. Parla de valors intel·lectuals per a referir-se a la curiositat o l'afany de saber, la reflexió, i la tolerància envers les opinions distintes dels altres. El civisme o la responsabilitat les classifica com a valors polítics.

2.1.1.2. L'educació de l'actitud crítica en l'adolescència

L'adolescència és un període en què les persones experimenten importants canvis en els plans físic i motor, intel·lectual o cognitiu, i afectiu-social, que incideixen en l'elaboració de la seua identitat personal, del seu autoconcepte, i en la creació de noves formes de relació interpersonal i de pensament. És una etapa doncs de consolidació de pensaments i plantejaments respecte la realitat social.

En aquesta etapa és quan els xics i les xiques construeixen una manera d'estar en el món, un concepte d'ells mateixos, un coneixement d'allò que els envolta, una confiança en les seues possibilitats de transformar l'entorn, i la manera de relacionar-se amb els altres. Tot açò mentre aprenen sabers, formes i maneres de fer. Ací l'aprenentatge en actituds i valors cobra una importància cabdal (Buxarrais, 2002).

L'adolescència es converteix així en una etapa idònia per al foment del pensament crític, perquè d'acord amb el que expressa Amigó (2004, p. 17), "entren en l'època de les preocupacions intel·lectuals, dels grans ideals, de voler canviar el món (...) de lluitar per canviar una societat que està perdent criteris ètics i morals...". En paraules de Fernández Cavia (2000, p. 55):

L'adolescència és també l'etapa clau en l'elaboració i la consolidació de l'escala de valors personals. Estan fortament relacionats amb la recerca de la identitat (...) És precisament en aquest període quan es desenvolupa d'una manera més ràpida el judici i raonament moral, i l'adolescent ha de començar a ser capaç d'argumentar els seus judicis (no limitar-se a jutjar si està bé o malament, sinó, sobretot, per què) i d'actuar consegüentment amb els seus principis.

intel·lectuals (lògics o teòrics), valors morals (ètics), i valors religiosos (espirituals).

Amb el progrés del pensament abstracte i l'accés al món dels valors, l'adolescent comprèn els conceptes morals i se n'adona, no sols de les conseqüències de les seues accions, sinó de la relació que hi ha entre aquestes i els valors, la qual cosa fa d'aquest període un moment adequat per a la formació de l'ètica personal (Moraleda, 1992, p. 277).

La capacitat de crítica es configura així com a un valor imprescindible a educar en el marc del desenvolupament moral en l'adolescència. Vila (2001) destaca la necessitat d'orientar l'ensenyament en l'actual context social, cap a l'educació del pensament crític i complex, engrescant els xics i les xiques en una aventura creativa que els porte a ser reflexius i pensants per incrementar la capacitat de raonament i de judici.

Per a Buxarrais (1991, p. 12) aquesta intencionalitat educativa ha d'estar regida per dos principis: l'autonomia del subjecte, en oposició a la pressió col·lectiva i a l'alienació de la consciència lliure de cada individu; i la raó dialògica, en oposició a la decisió individualista que no contempla la possibilitat de parlar sobre allò que ens separa quan ens trobem davant un tema conflictiu.

2.1.1.3. L'educació de l'actitud crítica com a intenció educativa

La promoció del pensament crític requereix, per part del professorat, d'una programació al detall de les intencions educatives, i sobretot d'una metodologia que impliqui al màxim a l'alumnat i el motive a la reflexió. Parlem d'integrar actuacions com: la confrontació d'idees, el debat, l'argumentació, l'anàlisi, la crítica, el desenvolupament de judicis, la comprensió i la reflexió.

La *participació guiada* és una estratègia metodològica introduïda per Puig (2004, p. 32) per a referir-se a què:

L'educació moral i cívica no s'aconsegueix amb explicacions, discursos o sermons, sinó que per a assolir algun èxit cal implicar cada persona en un procés de participació cada vegada millor i més destre en pràctiques que han estat pensades per a entrenar hàbits valuosos i formar criteris de valor”.

En aquest context, Sarramona i Pintó³⁴ (2000, p. 121) identifiquen al pensament crític com a una dimensió de l'àmbit social que engloba tot un conjunt de coneixements, habilitats i actituds que l'escola ha de desenvolupar. Entre aquests destaquen els següents:

1. Com a coneixements: contrastar informacions i opinions; tenir sentit de la realitat; saber comportar-se segons llocs i moments; comprendre processos conflictius de caràcter social i polític; i identificar la relació causa/efecte en un fet històric o present.
2. Com a habilitats: saber escoltar; interpretar els drets i els deures de caràcter politico-social (votar, participar...); tenir hàbit d'autoinformar-se; saber recollir diferents punts de vista sobre un mateix fet.
3. Com a actituds: conèixer-se un mateix; tenir una actitud positiva enfront de la vida; tenir un codi ètic i moral per a destriar i prendre opcions; utilitzar la crítica com a eina positiva; acceptar la crítica; tenir criteri enfront del dirigisme dels mitjans de comunicació (art, esports...).

El desenvolupament d'una actitud crítica doncs, requereix formar la capacitat reflexiva i l'adquisició de coneixements amb els quals poder elaborar judicis autònomament que contribuïsquen a adoptar determinats posicionaments respecte a una realitat, situació, notícia, esdeveniment, etcètera.

Elaborar judicis crítics necessita de l'aprenentatge de les destreses necessàries per a usar la capacitat de raonament: anàlisi, síntesi, comprensió, atenció, discerniment, discriminació, comparació, abstracció, generalització, percepció, memòria, deducció i inducció.

Però, educar persones crítiques no només es reduiria al desenvolupament d'habilitats, sinó inclouria l'adquisició d'hàbits de conducta que predisposen a

34 Els autors realitzen una investigació on es plantegen diversos interrogants sobre les respostes que l'escola ha de donar en coneixements, i sobre com aplicar-los a la vida quotidiana. Tot això baix l'evidència que l'escolaritat obligatòria no pot proporcionar a totes i cadascuna de les persones que la segueixen la multitud de sabers que actualment integren el món científic, tecnològic i social. A aquest efecte analitza la perspectiva des de la qual s'emprenge la selecció dels elements curriculars que l'escola realitza per complir la seua funció social de preparar les joves generacions per a llur incorporació plena a la vida col·lectiva.

les persones a articular pensaments, actuacions, decisions o preses de posició, baix premisses d'anàlisi prèvies dotades de fonament.

Entre els aspectes docents més implicats en l'aprenentatge del pensament crític, Galindo (2005, p. 77)³⁵ destaca que s'ha de promoure l'activitat mental cognitiva de l'alumnat a partir de l'ús estratègic d'habilitats de reflexió i elaboració de nous judicis, i l'aprenentatge d'estratègies de gestió i autoregulació del procés de raonament. Les estratègies discursives del professorat i el treball col·laboratiu, també es configuren com a elements primordials per a estimular i orientar a l'alumnat en procés d'aprendre a pensar críticament.

2.1.2. Delimitació conceptual de l'actitud crítica

L'anàlisi i delimitació conceptual de l'actitud crítica és un pas necessari a fi d'abordar la programació d'intencions educatives adreçades al seu desenvolupament, així com també per a la recerca d'indicadors que ens proporcionen informació que permeti valorar els objectius didàctics que en aquest àmbit plantegem.

2.1.2.1. L'actitud com a contingut d'ensenyança

L'actitud és, des de la LOGSE (1/1990), un contingut a ensenyar en les aules, conjuntament amb els conceptes, fets, sistemes conceptuals i procediments. Totes les àrees curriculars recullen en els seus currículums continguts que fan referència a actituds, en contraposició a una concepció més tradicional de l'educació que. Segons Coll (1992, p. 11) aquesta va més enllà de la transmissió dels sabers constituïts i legitimats socialment, i s'ha de dirigir a assegurar unes condicions òptimes per a què l'alumnat desplegui les seues potencialitats i les seues capacitats cognitives, afectives, socials i d'aprenentatge.

³⁵ Per a aprofundir en els aspectes que influeixen en l'ensenyament-aprenentatge del pensament crític es pot consultar la tesi doctoral d'aquesta autora (citada a la bibliografia), la qual realitza una anàlisi del procés d'ensenyament i aprenentatge del pensament crític en l'educació secundària, i el centra en un estudi de casos des dels mecanismes d'influència educativa.

a. Les actituds envers els valors

Creiem convenient, en primer terme, diferenciar l'actitud del concepte de valor, ja que sovint s'expressen de forma interrelacionada, i fins i tot a vegades com a sinònims. La bibliografia específica s'apropa a aquesta diferenciació des de diferents perspectives. En destaquem algunes:

Per a Ruíz i Cabrera (2004, p. 14) la distinció entre el valor i l'actitud radica en el nivell de creences que els componen. En conseqüència, mentre els valors es refereixen a creences transcendents i últimes, les actituds al·ludeixen a creences específiques respecte a persones i situacions concretes que orienten i condicionen la vida de les persones d'una determinada manera, la qual cosa ens condueix a adoptar determinats comportaments respecte a una activitat particular o a la vida en general.

Per a Bolívar (1995, p. 75) els valors se situen en un nivell superior de *principis-guia* en relació amb els mitjans i fins desitjables de les accions, de forma que es configuren com els determinants potencials de preferències i actituds.

D'aquesta manera, la diferència radica en què els valors inclouen la creença segons la qual l'objecte sobre el qual es focalitza el valor és desitjable independentment de la pròpia posició de la persona, la qual cosa els dota d'una major centralitat i estabilitat que a les actituds Sarabia (1992, p. 135).

A compte de la relació entre valors i actituds, Llopis i Ballester (2001, p. 112) aporten la següent reflexió:

La actitud se concibe como un constructo psicológico explicativo de la relativa consistencia y permanencia de la conducta; es un concepto más simple y cercano a la acción que el concepto de valor, y en este sentido, más operativo y con mayores posibilidades para explicar la relativa permanencia de la conducta humana.

Els valors doncs, des d'una aproximació descriptiva i operativa centrada en l'àmbit educatiu, caldria entendre'ls com a ideals que actuen a mode de causes finals. Açò és, constitueixen d'una banda el motor que posa en marxa la nostra acció, i a la vegada la meta que volem assolir un cop posats els

mitjans adequats (Pascual, 1992, p. 11). És a dir, els valors marquen quin és l'ideal i l'actitud aten a les situacions concretes (Llopis i Ballester, 2001, p. 124).

Per tant, els valors esdevenen projectes globals d'existència (individual i social) que s'instrumentalitzen en el comportament individual a través de la vivència d'unes actituds (Lucini, 1992, p. 37). Constitueixen per tant, grans marcs preferencials d'orientació de la persona en el món i en la seua relació amb els demés (Bolívar, 1995, p. 75). Des d'aquesta perspectiva els valors es configuren com els fonaments de les actituds. Amb unes altres paraules, els valors s'expressen, es concreten, i s'assoleixen amb el desenvolupament de les actituds (Lucini, 1992, p. 40).

b. Què són les actituds

En la recerca d'una definició d'actitud en la literatura, encara que no existeix unanimitat a l'hora de definir-la, sí pareix haver un denominador comú: és considerada com a una predisposició relativament estable, regida per coneixements, creences o valors, que indueix a actuar d'una determinada manera davant d'algú o alguna cosa o situació. Així es desprèn de definicions com les següents:

1. Per a Benedito (1977, p. 65):

La actitud es la predisposición a obrar, percibir, pensar y sentir en relación a los objetos y personas.

2. Sarabia (1992, p. 137) defineix les actituds com a:

Tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación.

3. Per la seua banda, Bolívar (1995, p. 72) s'hi refereix de la següent manera:

Las actitudes son, como factores que intervienen en una acción, una predisposición comportamental adquirida hacia algún objeto o situación.

4. Alcántara (1988, p. 9) especifica que les actituds:

Son las disposiciones según las cuales el hombre queda bien o mal dispuesto hacia sí mismo y hacia otro ser...son las formas que tenemos de reaccionar ante los valores. Predisposiciones estables a valorar de una forma y actuar en consecuencia. En fin, son el resultado de la influencia de los valores en nosotros.

5. Segons Lucini (1992, p. 38):

Las actitudes son predisposiciones estables de la interioridad que el ser humano adquiere, a partir de los valores en los que cree, y que lo hacen reaccionar o comportarse favorable o desfavorablemente, ante realidades vividas: ideas, situaciones, personas o acontecimientos.

Les actituds marquen, doncs, la predisposició de la persona a una forma d'actuar davant l'objecte de l'actitud, i tenen un cert grau de consistència, diferent, sense dubte, en funció de la situació, la persona, o la cosa objecte d'aquella actitud.

Açò significa que les actituds són relativament estables en el temps i d'una situació a una altra. Aquesta consistència, estabilitat o coherència actitudinal és, per a Sarabia (1992, p. 143), una qüestió empírica que el professorat ha de tenir sempre present i que l'ha de guiar a l'hora d'analitzar les actituds de cadascun dels seus alumnes.

c. Els components de les actituds

De quins elements es componen les actituds? Sobre quins elements podem intervenir en l'àmbit educatiu per a generar canvis i noves disposicions a actuar front a determinades situacions?

Hi ha un ampli consens en considerar que la formació i canvi d'actituds opera amb tres components (veure Figura 5) que actuen interrelacionadament: el component cognitiu, l'afectiu i el conductual (Alcántara, 1988; Bolívar, 1992, 1995; Llopis i Ballester, 2001; Olson i Zanna, 1993; Sarabia, 1992; Ros, 1985).

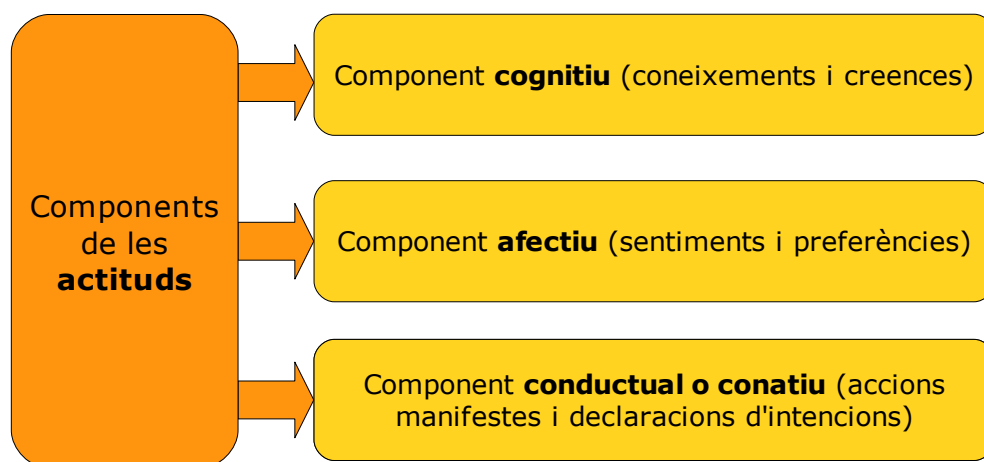


Figura 5: Components de les actituds

Nota. Figura representada per Sarabia (1992, p. 137).

1. Component cognitiu: relatiu a creences, percepcions, coneixements o informacions que tenim sobre un objecte. Les actituds impliquen un coneixement de la realitat, i per tant, es fonamenten en els coneixements i les creences que se'n deriven. Sense aquesta dimensió cognitiva mancaríem de base per a realitzar la valoració i l'avaluació, positiva o negativa, de l'acció i de les seues conseqüències.
2. Component afectiu: inclou sentiments i preferències. Aquest mostra la dimensió de grat o desgrat respecte als aspectes socials objecte de les actituds. Ací radica la diferència principal amb les creences i les opinions que es caracteritzen pel seu component cognoscitiu.
3. Component conductual, comportamental o conatiu: es refereix a accions manifestes i declaracions d'intencions. Constitueix la tendència o disposició a actuar favorable o desfavorablement respecte als objectes, persones o situacions objectes de l'actitud. És en conseqüència el component actiu de l'actitud.

Encara que la relació entre actitud i conducta no és directa, perquè hi ha altres factors que intervenen, i no tota disposició dóna lloc a l'acció

corresponent, sol presentar una certa consistència (Bolívar, 1995, p. 73). En paraules d'Alcántara (1988, p. 10) les actituds són "la raíz de la conducta, pero no la conducta en sí misma, ya que son las precursoras y determinantes de nuestro comportamiento". Així, el comportament d'una persona davant d'una determinada realitat és conseqüència de l'actitud que posseeix al seu respecte, el que suposa la seua afirmació.

La *Teoria de l'Acció Raonada* (Fishbein i Ajzen, 1980) també aporta observacions d'interès per a la relació entre actituds i conducta: "Existe un cierto acuerdo en considerar las actitudes como un factor importante, pero no el único, en la determinación de las conductas externas" (p. 26).

Aquesta teoria parteix del supòsit que les persones són essencialment racionals i aquesta capacitat els permet fer ús de la informació disponible per a l'exercici de les seues accions o conductes. Conseqüentment la intenció, la voluntat, i l'enraonament, generalment es dirigeixen a les seues accions socials. D'aquesta manera les intencions es constitueixen com a predictors de la conducta.

La *Teoria de l'Acció Raonada* assevera que és possible predir les conductes des de les actituds, les intencions conductuals i les creences, amb relació a la influència social i a la predisposició del subjecte. Així doncs, la intenció és una funció amb dos determinants bàsics: una avaluació personal o *Actitud* cap a la conducta i, una avaluació social o *Norma Subjectiva*. És a dir, les persones intenten realitzar una conducta quan l'avaluen positivament i creuen que altres -grups socialment rellevants per al subjecte- consideren que elles deuen realitzar-la (Reyes, 2007, p. 70).

El paper de la intenció com a determinant immediat d'una conducta social, es reflecteix de forma clara en la Figura 6. Segons la *Teoria de l'Acció Raonada* aquesta intenció -*Intenció Conductual*- és el pas previ de la conducta, encara que només en aquelles situacions on aquesta es troba controlada de forma voluntària. La *Intenció Conductual* estaria així determinada, com hem comentat anteriorment, per l'*Actitud* cap a la conducta i per la *Norma Subjectiva*.

La primera s'explica per les creences sobre els resultats de la conducta i l'avaluació dels resultats. I la *Norma Subjectiva* és el producte de la pressió percebuda des de l'entorn social (que li és significatiu) per a realitzar aquesta conducta i la seua motivació per complaure els seus desitjos. Aquestes venen condicionades per variables externes socials i els trets de la personalitat de l'individu, sobre les quals posen l'accent Escámez, López, Pérez i Llopis (2007) en la lectura que realitzen de l'esmentada teoria.

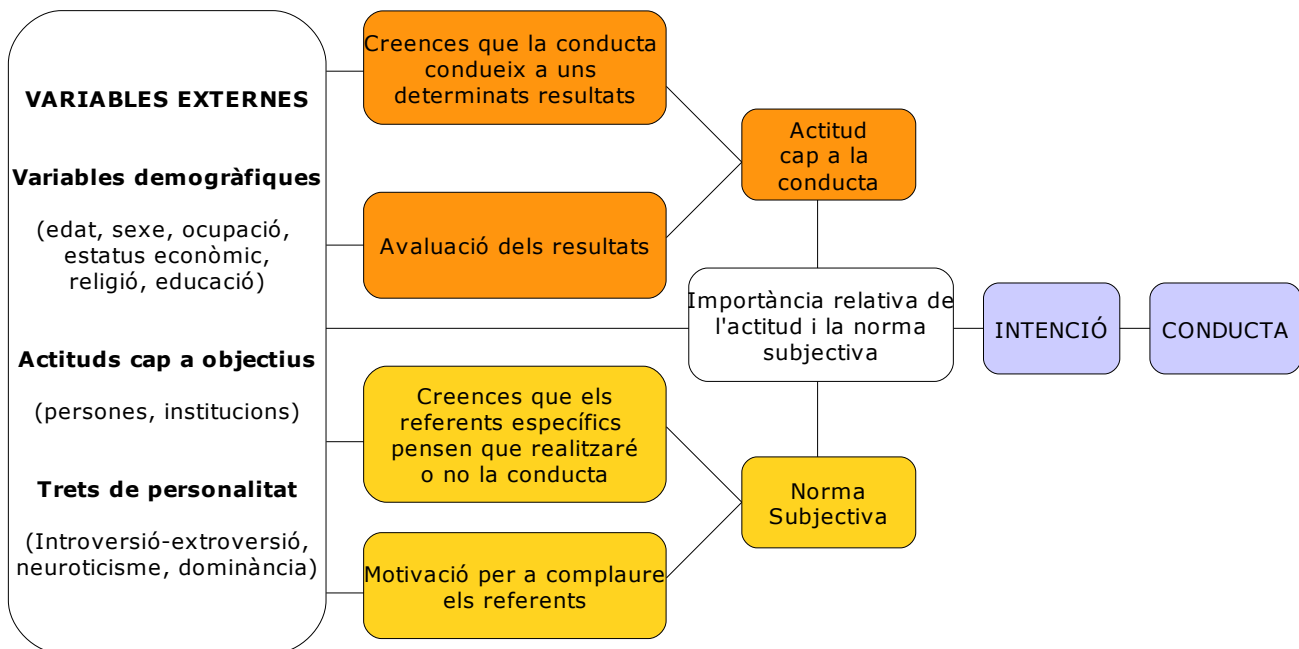


Figura 6: Esquema gràfic de la Teoria de l'Acció Raonada

Nota. Figura extreta d'Escámez, García, Pérez i Llopis (2007, p. 48).

La intenció doncs, com a representació cognitiva de la disposició d'una persona per a realitzar una determinada conducta, és l'antecedent immediat de la conducta. En conseqüència, i com a regla general es postula que a major intenció en realitzar una conducta, major probabilitat que aquesta es realitzi.

Per tant, per a predir les intencions conductuals cal: d'una banda valorar l'actitud de la persona cap a la conducta en qüestió (component actitudinal); i d'altra, mesurar la influència social sobre la persona (*Norma Subjectiva*), o siga, la percepció de la persona respecte al que la majoria de les persones importants per a ella pensen sobre si hauria o no de desenvolupar la conducta en qüestió.

Tots els components de les actituds porten implícit el caràcter d'acció avaluativa cap a l'objecte de l'actitud. D'ací que una actitud determinada predisposa a una resposta en particular amb una càrrega afectiva que la caracteritza. Sovint aquests components són congruents entre si i estan íntimament relacionats:

(...) la interrelación entre estas dimensiones: los componentes cognitivos, afectivos y conductuales pueden ser antecedentes de las actitudes; pero recíprocamente, estos mismos componentes pueden tomarse como consecuencias. Las actitudes preceden a la acción, pero la acción genera/refuerza la actitud correspondiente. (Bolívar, 1995, p. 74)

Segons Bolívar (1995, p. 74) l'actitud no és susceptible d'observació directa, i per tant ha d'inferir-se a partir de creences, sentiments, intencions o conductes. És a dir, verbalitzacions o expressions de sentiment sobre l'objecte, la situació, la persona, o l'esdeveniment. En paraules de Llopis i Ballester (2001, p. 254):

Aunque el desarrollo o el cambio de las actitudes y los valores no es directamente observable, sin embargo sí lo son las verbalizaciones y los comportamientos. Desde su observación se puede inferir qué valores se sustentan y qué actitudes se poseen y qué cambios se han producido.

En aquesta mateixa línia s'expressa Sarabia (1992, p. 19) quan indica que el llenguatge i les accions manifestes són les eines més eficaces amb què comptem en l'educació per avaluar les actituds. En aquest sentit concreta que, en l'escola, les actituds poden avaluar-se atenent a quatre aspectes: el comportament, les respostes dels individus davant missatges persuasius, les expressions verbals sobre les actituds, i les declaracions d'intenció.

d. Les actituds com a objecte d'educació

Les actituds es caracteritzen per ser educables (Lucini, 1992; Eiser, 1989), ja que no són innates sinó que s'adquireixen i són modificables, fet que atorga a l'educació un paper rellevant. Per tant, les actituds són adquirides, s'aprenen i poden ser modificades o canviades.

És evident que l'educació, la persuasió i la influència dels diferents agents socials (mitjans de comunicació, publicitat, família, grup d'amistats, líders polítics, etcètera) en l'apropiació i modificació d'actituds juga un paper important, en diferents graus en funció del moment evolutiu de la persona i el context social i familiar.

El fonament principal de la *Teoria de la Persuasió* com a orientadora dels canvis d'actitud, sosté que "para que un mensaje persuasivo cambie la actitud y la conducta tiene que cambiar previamente los pensamientos o las creencias del receptor del mensaje" (Moya, 1999, p. 216). Un dels aspectes importants d'aquesta teoria és la consideració de la persuasió com a una sèrie d'etapes o passos (veure Figura 7), que progressivament va travessant la persona a qui es desitja generar un canvi d'actitud.

L'escola té una funció important en el canvi i l'educació d'actituds, com es reflecteix en els currículums de les diferents matèries. Kelman (1974) aporta algunes consideracions d'interès per a la comprensió dels processos pels quals les persones canvien les seues actituds, i que poden convertir-se en instruments metodològics que permeten l'estimulació i l'educació de canvis en aquest sentit.

Entre aquestes consideracions destaquem la necessitat de crear una situació de discrepància per afavorir modificacions en les actituds. Aquestes discrepàncies poden adoptar tres formes: discrepància entre la pròpia actitud i noves informacions sobre la realitat; discrepància entre l'actitud pròpia i les actituds d'altres persones significatives; i discrepància entre la pròpia actitud i les accions que un mateix realitza.

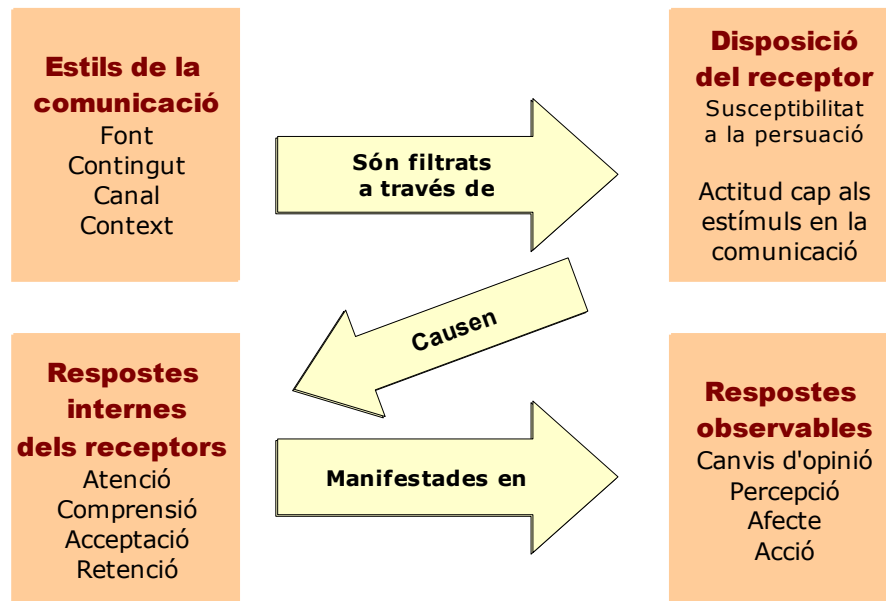


Figura 7: Etapes del procés persuasiu

Nota. Figura extreta de Moya (1999, p. 217).

D'altra banda, Eiser (1989) fa algunes afirmacions que considerem rellevants per a la programació d'una intervenció didàctica adreçada al desenvolupament d'actituds. Assenyala, entre altres aspectes:

1. Que les actituds impliquen l'avaluació de la cosa, situació o persona, i per tant l'elaboració de judicis avaluatius, és a dir, la comprensió conscient d'aquell objecte, persona o situació.
2. Que les actituds es poden expressar a través del llenguatge verbal i no verbal, fet que ens permet conèixer el sentit d'aquella actitud.
3. Que són educables.
4. I per últim, que les actituds són predictibles amb relació a la conducta social, la qual cosa aporta consistència entre l'expressió verbal o gestual d'una actitud i la conducta associada amb aquesta, encara que no sempre s'actua en conseqüència amb l'opinió manifestada perquè hi influencien diferents factors en la presa d'una decisió.

2.1.2.2. *El pensament crític*

Què és pensar críticament? No existeix en la literatura un consens a l'hora de definir el significat de pensar críticament, o de les condicions que haurien de donar-se per a inferir que una forma de pensar és crítica.

A continuació fem una aproximació al concepte de pensament crític per a, posteriorment, centrar-nos en les habilitats necessàries per a pensar críticament.

a. Què és pensar críticament

El pensament crític rep diferents accepcions en funció de l'autor o l'autora que el definisca, a causa de la seua interdependència amb altres conceptes afins. D'entrada però, hi ha un consens en què pensar críticament no significa inferir elements negatius d'una determinada reflexió, sinó avaluar raons i arguments per a prendre posicionaments autònoms. En paraules de Segura (2002, p. 151):

El término crítico revela autonomía intelectual: no aceptar acríticamente las conclusiones, advertir supuestos y evaluar o criticar razones y evidencias, rehusar las inferencias denominadas falaces, usar la mejor y más completa evidencia disponible, clasificar las ideas y distinguir los conceptos, evitar las inconsistencias y las contradicciones y distinguir lo que se sabe de lo que meramente se sospecha que es verdad.

Pensar críticament implica enraonar. L'enraonament, així com assenyala Segura (2002, p. 149), comença amb la inferència, perquè part del que significa una afirmació consisteix en l'habilitat d'anar més enllà de la informació i extraure conclusions.

Com explica Páez, Arreaza i Willdea Vizcaya (2005, p. 246) la reflexió, com a pas previ de l'enraonament crític, involucra, d'una banda, un dubte, perplexitat, dificultat mental que origina el pensament i; d'altra, la recerca, la cacera, la indagació fins a trobar un material que resolga el dubte i dissipe la perplexitat.

En aquesta línia conceptualitzen Saiz i Ribas (2008, p. 131) el pensament crític, el qual entenen com a "un proceso de búsqueda de conocimiento, a

través de habilidades de razonamiento, de solución de problemas y de toma de decisiones, que nos permite lograr, con la mayor eficacia, los resultados deseados”.

Per a Ortiz (2009, p. 13) el pensament crític és “un pensamiento reflexivo que cuestiona argumentos en base a ciertos fundamentos”, i el pensament reflexiu, acció inherent en el pensament crític, constitueix la “consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia a partir de los fundamentos que la sustentan y de las posteriores conclusiones hacia la cual tienden”.

Browne i Stuart (1998) concreten més aquesta delimitació conceptual quan indiquen que, si pensar és escollir, i escollir és utilitzar criteris, del que es tracta és de tenir bons criteris. I per a realitzar aquest procés d'enraonament amb garanties, els autors determinen una sèrie de premisses, entre les quals destaquem la necessitat d'identificar el problema i la conclusió d'allò que se'n presenta (un anunci, un article, una notícia, etc.), per tal de reconèixer i analitzar el missatge que intenta transmetre'ns -el seu propòsit-; i identificar-ne les raons. I matisen: una persona crítica no es queda ací, ha d'avaluar la qualitat dels arguments per tal de reconèixer aqueixes formes d'enganyar, que pareixen raonaments correctes en la seua aparença, però que en realitat no ho són -les fal·làcies-.

En la delimitació conceptual del pensament crític, Paul i Elgar (2003, p. 2) ordenen i justifiquen un conjunt de conceptes i eines essencials per a pensar críticament. Afirmen que aquell que pensa críticament té un propòsit clar i una pregunta definida. Qüestiona la informació, les conclusions i els punts de vista. Posa l'atenció en ser clar, exacte, precís i rellevant. Cerca aprofundir amb lògica i imparcialitat. Aplica aquestes destreses quan llig, escriu, parla i escolta en la seua vida personal i professional.

El pensament crític doncs, es basa en valors intel·lectuals que tracten d'anar més enllà de les impressions i les opinions particulars, per la qual cosa requereix claredat, exactitud, precisió, evidència i equitat. López Frías (2005, p. 19) enumera una sèrie de característiques que extreu de les aportacions de diferents autors i autores que tracten de conceptualitzar el pensament crític:

- El pensament crític és una activitat productiva i positiva.
- El pensament crític és un procés, no un producte.
- Les manifestacions del pensament crític varien segons el context en què succeeixen.
- El pensament crític és tant emotiu com racional.
- El pensament crític identifica i canvia suposicions.
- Les persones que pensen críticament tracten d'imaginar i explorar alternatives.

No existeix però, una resposta única a què significa pensar críticament: existeixen tantes definicions com autors i autores han abordat aquesta temàtica. No obstant això, sí que pareix haver-hi un denominador comú: pensar críticament és un procés de pensament que requereix d'una sèrie d'habilitats cognitives, capacitats, destreses, aptituds, disposicions o característiques personals, segons l'autora o autor que les determine (Carroll, 2000; Ennis, 1985; Facione, 1990, 2007; Halpern, 1998; González, 2007).

L'estudi més detallat i de major profunditat sobre el pensament crític s'ha realitzat als Estats Units i va donar com a resultat l'Informe Delphi³⁶ que identifica tant les destreses intel·lectuals com les característiques intel·lectuals personals necessàries per pensar críticament. En aquest Informe s'arriba a un consens respecte de la definició de pensament crític:

We understand critical thinking [CT] to be purposeful, self-regulatory judgement which results in interpretation, analysis, evaluation, and inference, as well as explanation of the evidential, conceptual, methodological, criteriological, or contextual considerations upon which that judgement is based. CT is essential as a tool of inquiry. As such, CT is a liberating force in education and a powerful resource in one's personal and civic life. (Facione, 1990, p. 2)

36 En 1990 l'Associació Nord-americana de Filosofia va publicar, amb el títol *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction* (American Philosophical Association, 1990), el resultat de l'anomenat Projecte Delphi. Va ser un projecte que va durar aproximadament dos anys (1988 i 1989) i en el qual va participar un grup interdisciplinari de 46 homes i dones dels Estats Units d'Amèrica i de Canadà, representants de diferents camps acadèmics (humanitats, ciències socials i ciències de l'educació fonamentalment). L'objectiu del treball va ser buscar un consens respecte a les destreses intel·lectuals així com a les disposicions personals necessàries per a pensar críticament.

Baix el concepte de pensament crític, Finocchiaro (1997, p. 334-335) agrupa el raonament crític i la reflexió metodològica, considerant que cada un d'ells correspon a una de les dues connotacions importants en la crítica: d'una banda, l'anàlisi i l'avaluació i, d'altra banda, la reflexió conscient. Així, defineix com a:

1. *Raonament crític*, el raonament encaminat a l'anàlisi i l'avaluació d'arguments o a la seua formulació reflexiva.
2. *Reflexió metodològica* com el pensament encaminat a comprendre i avaluar els propòsits, supòsits i procediments utilitzats en la recerca de la veritat o del coneixement.
3. *Pensament crític* com el pensament que simultàniament fa ús del raonament crític i de la reflexió metodològica.

Per a González (2007, p. 15-16) el concepte de reflexió metodològica és clau. En aquest sentit explica que: d'una banda, l'acte de pensar sempre està relacionat amb continguts, de manera que quan un pensa, pensa sempre sobre alguna cosa en concret. D'altra banda, cada situació i cada disciplina es caracteritzen per uns marcs de referència i, dins d'aquests marcs de referència, hi ha criteris objectius o estàndards que han de tenir-se en compte a l'hora de pensar, i que es convertixen en referents per a jutjar la qualitat del nostre pensament i dels nostres judicis en els casos particulars.

Així doncs, el desenvolupament i consolidació de la capacitat de pensament crític requereix de l'aplicació a continguts concrets o contextos particulars de les capacitats i de les habilitats cognitives generals. Conseqüentment aquest es relaciona amb valors individuals i socials, sempre d'acord amb la realitat política, econòmica i social de l'entorn.

En la mateixa direcció s'expressa Páez, Arreaza i Willdea Vizcaya (2005, p. 246) quan afirmen que per a criticar, cal primer reflexionar sobre el tema a enjudiciar. En conseqüència el docent ha de conèixer les experiències prèvies de l'alumnat, les seues expectatives, desitjos, interessos, per a poder determinar quines estratègies ha d'usar en la formació dels seus hàbits

reflexius com a base del seu pensament crític.

b. Quines són les habilitats que requerim per a pensar críticament

Hi ha un ampli acord respecte que, per a pensar críticament, són necessaris dos elements: habilitats o destreses cognitives que constitueixen el *saber què fer*; i disposició, que esdevindria la motivació general o predisposició a pensar críticament front d'una determinada situació³⁷. En aquest sentit Nieto, Saiz i Orgaz (2009, p. 2) assenyalen que:

Las habilidades representan el componente cognitivo y las disposiciones el componente motivacional. Esta distinción es muy importante porque viene a reflejar el hecho de que si una persona sabe qué habilidad aplicar en una situación determinada pero no está dispuesto a hacerlo, no exhibirá su pensamiento crítico. Es importante que la persona sepa aplicar la habilidad y además desee hacerlo.

Per a Ortiz (2009) les habilitats específiques per a criticar es redueixen a les següents:

1. Caracteritzar l'objecte de crítica: La caracterització implicaria determinar els trets, les qualitats i les característiques d'un determinat objecte, procés, esdeveniment, fenomen, esdeveniment o subjecte, per a la qual cosa és necessari analitzar l'objecte, determinar l'essencial en l'objecte, comparar amb altres objectes de la seua classe i altres classes, i finalment seleccionar els elements que el tipifiquen i distingixen dels altres objectes.
2. Valorar l'objecte de crítica: Constituiria el judici amb què es caracteritza la mesura en què un objecte, fet o fenomen, una qualitat, norma o costum es correspon amb el sistema de coneixements, patrons de conducta i valors assimilats. En la seua essència partiria de l'aplicació de les categories *bé vs. mal*.
3. Argumentar els judicis de valor elaborats: Es referiria a una exposició o declaració que consisteix en donar una raó per a reafirmar el que s'ha

³⁷ Per a aprofundir en les relacions entre les habilitats i les disposicions del pensament crític es pot consultar a Nieto i Saiz (2008) els quals realitzen un marc conceptual on posen de manifest aquestes relacions en funció del plantejament teòric de diferents autors i autores.

dit. L'argumentació implicaria doncs evidenciar o trobar elements que fonamenten, presentar causes i conseqüències, trobar motius i raons, fer demostracions, o explicar raons de propostes en síntesi.

4. Refutar les tesis de partida de l'objecte de crítica amb els arguments que s'han trobat.

Les destreses intel·lectuals que l'Informe Delphi (citat al punt anterior) detalla i Facione (2007, p. 4-7) recull de forma resumida són (veure Figura 8):

1. Interpretació: comprendre i expressar el significat i la importància o abast d'una gran varietat d'experiències, situacions, esdeveniments, dades, judicis, convencions, creences, regles, procediments o criteris.
2. Anàlisi: identificar les relacions causa-efecte òbvies o implícites en afirmacions, conceptes, descripcions o altres formes de representació que tenen com a fi expressar creences, judicis, experiències, raons, informació o opinions.
3. Avaluació: determinar la credibilitat de les històries o altres representacions que expliquen o descriuen la percepció, experiència, situació, judici, creença o opinió d'una persona; així com determinar la fortalesa lògica de les relacions d'inferència entre afirmacions, descripcions, qüestionaments o altres formes de representació.
4. Inferència: identificar i ratificar elements requerits per a deduir conclusions raonables; elaborar conjectures i hipòtesis; considerar informació pertinent i deduir conseqüències a partir de dades, afirmacions, principis, evidències, judicis, creences, opinions, conceptes, descripcions, qüestionaments o altres formes de representació.

Però, més enllà de ser capaços d'interpretar, analitzar, avaluar i inferir, pensar críticament també suposa poder explicar el judici elaborat clarament als altres, així com el procés i la metodologia seguida per tal d'emetre aquell judici, és a dir, disposar de les habilitats d'explicació i auto-regulació (Facione, 2007):

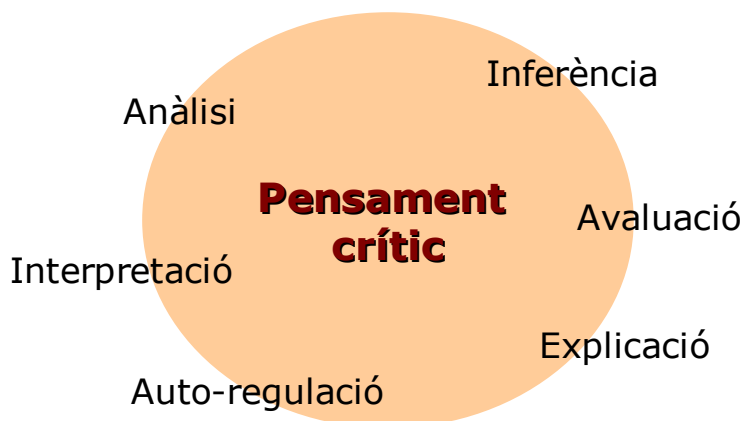


Figura 8: Habilitats per al pensament crític

Nota. Figura extreta de Facione (2007, p. 5).

5. Explicació: Ordenar i comunicar a altres els resultats del nostre raonament; justificar el raonament i les seues conclusions en termes d'evidències, conceptes, metodologies, criteris i consideracions del context i presentar el raonament en una forma clara, convincent i persuasiva.
6. Auto-Regulació: Monitorejar de forma conscient les nostres activitats cognitives, els elements utilitzats en les esmentades activitats i els resultats obtinguts aplicant, principalment, les habilitats d'anàlisi i d'avaluació als nostres judicis, amb el propòsit conscient de qüestionar, validar, o corregir, bé siga els nostres raonaments o els nostres resultats.

Per la seua banda Halpern (1998) advoca per un pensament crític compost de cinc grans habilitats: comprovació d'hipòtesis, raonament verbal, anàlisi d'arguments, probabilitat i incertesa, i presa de decisions i resolució de problemes. Mentre que Ennis (1985) proposa habilitats com ara: centrar-se en la qüestió, analitzar arguments, plantejar i respondre a qüestions d'aclariment i/o desafiament, jutjar la credibilitat de les fonts, observar i jutjar observacions, deducció, inducció, judicis de valor, definir termes, identificar suposicions, decisió i interacció amb els altres.

Però, d'acord amb Campirán (2007), a més de les habilitats, pensar críticament requereix també de coneixements i actituds, dos elements que, conjuntament amb les habilitats constitueixen les competències per a realitzar raonaments crítics.

A aquest efecte, Dewey (2007, p. 45-49) explica detalladament el conjunt d'actituds personals que disposen a una persona per al pensament reflexiu, entre les quals destaca: la mentalitat oberta, l'entusiasme o l'absorció de l'interès, i la responsabilitat. I afegeix:

La capacidad para educar el pensamiento no se consigue simplemente mediante el conocimiento de las mejores formas de pensamiento. La posesión de esta información no es ninguna garantía de capacidad para pensar correctamente (...) ningún individuo puede convertir en real su valor a no ser que esté personalmente animado por ciertas actitudes dominantes de su propio carácter. (Dewey, 2007, p. 44)

Aquestes actituds són les que Facione (2007, p. 10) recull com a disposicions, i que respondrien al terme metafòric "esperit crític" que esdevindria curiositat per a explorar i desig d'informació fiable. Segons l'autor, una persona amb esperit crític seria: cercador de la veritat, imparcial, tolerant davant els punts de vista diferents, amb disposició a ser analític i a treballar de forma sistemàtica, amb confiança en un mateix com a pensador crític, i amb curiositat intel·lectual.

2.1.2.3. Què entenem per actitud crítica?

Una vegada realitzada aquesta aproximació conceptual als dos conceptes que integren el terme d'actitud crítica -actitud i crítica-, és necessari, amb vistes a programar la intervenció educativa i elaborar els instruments d'aquesta recerca, establir què significa tenir una actitud crítica.

Els dos grans elements que conformen el nostre objecte d'ensenyança -actitud i pensament crític- tenen nexes d'unió que fa que cadascun d'ells no pugui entendre's de forma aïllada (veure Figura 9): per a pensar críticament respecte d'alguna situació, objecte, persona, notícia, esdeveniment, una actitud que predisposa a enraonar de forma crítica al respecte constitueix una condició *sine qua non*. Igualment, no és concebible una actitud que siga

crítica sense posar en funcionament el conjunt de mecanismes, habilitats, destreses i coneixements que capaciten a les persones per enraonar críticament.

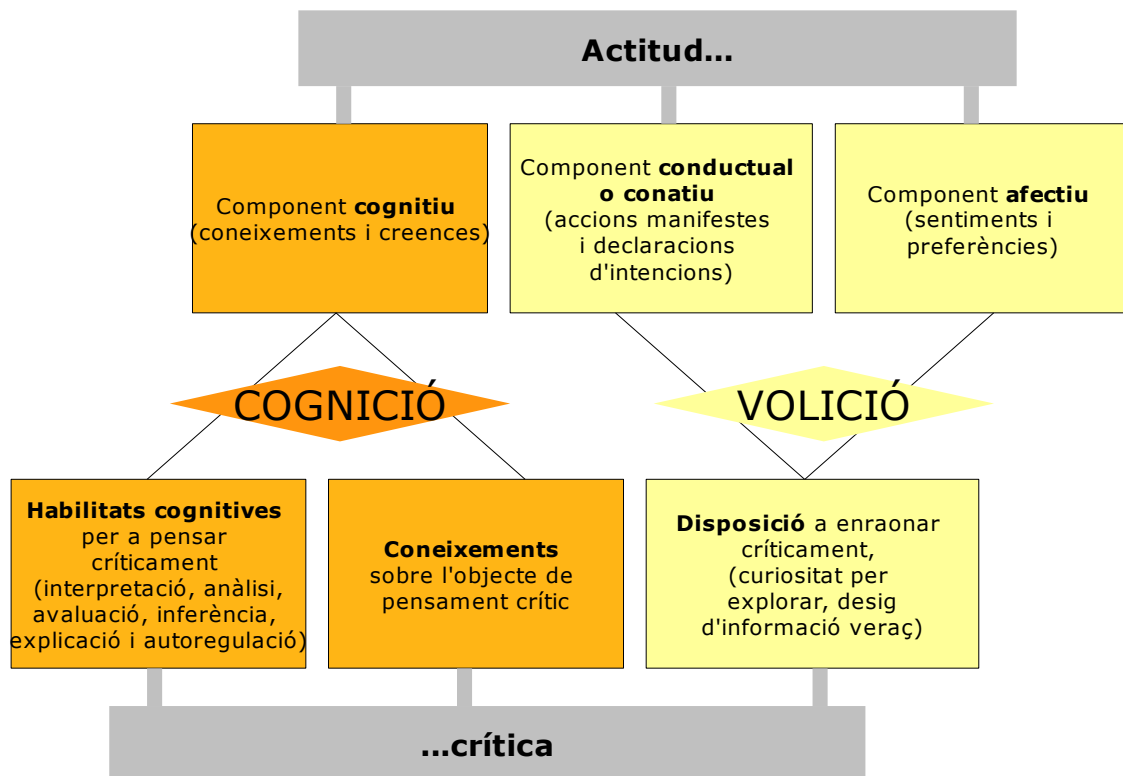


Figura 9: Relació entre els components de l'actitud i els components del pensament crític

Nota. Figura d'elaboració pròpia.

L'actitud crítica, en conseqüència, presenta una vessant cognitiva (de saber, de coneixements, d'informació,...) i una vessant volitiva (de voler fer, voler saber, voler actuar) la qual evidentment, ve determinada per aspectes afectius.

Entre els diferents plantejaments teòrics recollits a la bibliografia específica que delimiten les habilitats cognitives per a pensar críticament, considerem que la proposta de l'APA (1990) que va donar com a resultat l'Informe Delphi és la que, des de la perspectiva didàctica, ens aporta més possibilitats.

Aquesta, com ja hem explicat anteriorment, identifica com a habilitats cognitives per al pensament crític: la interpretació, l'anàlisi, l'avaluació, la inferència, l'explicació i l'autoregulació.

En la delimitació conceptual de l'actitud crítica, Testa (2007, p. 248) introdueix dos conceptes que volem destacar. D'una banda, l'actitud crítica inclouria el *motiu per què*, com a raó històrica personal i intransferible que ens porta a les persones a assumir una actitud de disconformitat amb la realitat. D'altra banda, aquesta actitud crítica hauria d'estar sustentada en una *aptitud crítica*, és a dir, la capacitat adquirida per a examinar reflexivament els fets de la realitat i extraure d'ells les conclusions pertinents que generen les accions que corresponguen.

Com hem vist a l'anterior apartat, el pensament crític requereix d'una sèrie d'habilitats cognitives. Però, també implica tenir una predisposició a adoptar-lo (una actitud que incline a pensar críticament), i, sense dubte, uns coneixements mínims sobre la matèria, objecte o situació a la qual ens enfrontem críticament (ja que com hem explicat, quan pensem sempre ho fem sobre alguna cosa).

Podem definir doncs, l'actitud crítica com a la predisposició estable a actuar davant d'una situació determinada, de forma raonada, a partir de la seua anàlisi, interpretació i avaluació, i que permeta posteriorment explicar per què s'ha actuat d'aquella manera, i avaluar, validar o corregir els propis judicis.

Una vegada arribats a aquest punt de la teorització sobre l'actitud crítica estem en condicions de delimitar els diferents conceptes que solen estar-hi associats i que sovint s'utilitzen com a sinònims per a referir-se a la forma d'enfrontar-nos a les situacions i esdeveniments que es produeixen de forma conscient i raonada. Parlem de termes com: capacitat crítica, esperit crític, reflexió crítica o sentit crític. Des de la nostra perspectiva aquests conceptes queden englobats per la pròpia noció d'actitud crítica. A la Figura 10 hem esquematitzat de forma gràfica la relació entre els conceptes esmentats:

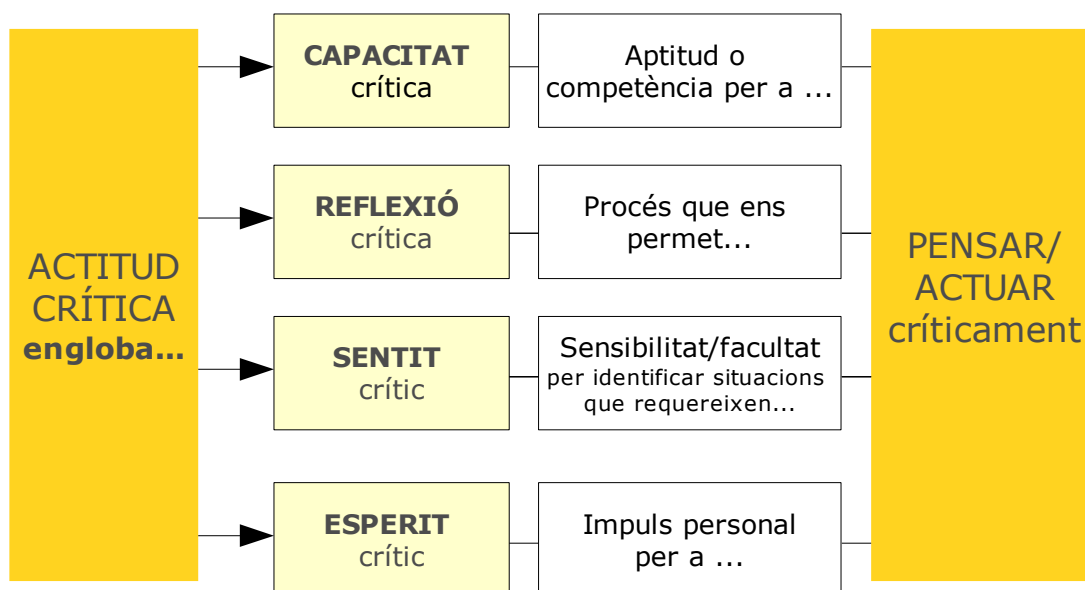


Figura 10: Conceptes relacionats amb l'actitud crítica

Nota. Figura d'elaboració pròpia.

La *capacitat crítica* englobaria l'aptitud, la competència o la suficiència d'una persona per a pensar críticament, i per tant aplicar adequadament les habilitats cognitives que permeten l'enraonament crític: interpretació, anàlisi, inferència, avaluació, explicació i autoregulació. Seria un concepte anàlog al de competència crítica, que Marco et al. (2002, p. 36) defineixen com a:

La capacidad que tiene un sujeto de preguntarse, cuestionarse ante los hechos, las informaciones, explicaciones y valoraciones, de analizarlas, aceptarlas o rechazarlas total o parcialmente. Esta competencia crea una actitud ante la vida que lleva al sujeto a preguntarse, a ir al fondo de las cosas, a construir nuevas explicaciones; es todo lo contrario a la actitud conformista, que no se cuestiona, y en consecuencia no se compromete.

L'esforç adreçat a cavil·lar, enraonar o discórrer, és a dir, el procés que utilitzem per a aplicar les habilitats pròpies del pensament crític, constitueix la *reflexió crítica*.

El *sentit crític* es refereix a la sensibilitat i facultat de la persona per a identificar amb facilitat les situacions que generen dissonàncies entre el que coneixem o esperem que es produïska i el que es produeix realment, i que

requereix del nostre enteniment.

I l'esperit crític constitueix la motivació intrínseca a pensar o actuar críticament. Amb altres paraules, és l'impuls personal amb què les persones comptem i que genera curiositat per a explorar de forma crítica les situacions a què ens enfrontem.

2.1.3. L'esport com a objecte de crítica en l'àrea d'educació física

L'esport, en qualsevol de les seues formes -amb una finalitat higiènica, recreativa, educativa o competitiva- i especialment l'esport com a espectacle, té actualment una gran presència en la nostra vida quotidiana i ha assolit grans quotes de poder en diferents dimensions de la societat: política, econòmica, cultural i mediàtica.

Com indica García Ferrando i Durán (2002, p. 222) "el deporte se ha convertido en un componente principal de la nueva cultura de masas". Així es pot observar si atenem a un dels símbols de la societat occidental tecnològica: la publicitat, on l'esport apareix de múltiples formes i contextualitzat en missatges de tota índole³⁸.

En aquesta rellevància de l'esport en el nostre dia a dia hi tenen un important paper, sense dubte, els mitjans de comunicació: premsa, televisió, ràdio, Internet, en els quals l'esport esdevé un dels seus continguts principals: com a entreteniment, com a notícia, com a contingut de programes, etc. L'ús que en fa la publicitat és un clar exemple ja que troba en l'esport molts d'aquells valors que més li interessa per a vendre: èxit, bellesa, competitivitat, rendiment, excel·lència, força, energia, salut, benestar, joventut, diversió o plaer (Soler, Juncà, Tirado i Prat, 2004, p. 217).

La publicitat es converteix ací en un dels discursos predominants sobre els valors que conformen la cultura de la nostra societat. El triangle constituït per la publicitat, la moda i el consum conformen un nou estil de socialització que contribueix a una nova concepció de la personalitat humana (López Villar i

³⁸ Per a aprofundir en el binomi esport-publicitat es pot consultar a Pereira (1998), la qual analitza aquesta relació i exposa, classifica i analitza nombrosos missatges publicitaris vinculats al món esportiu.

Castañer, 2006a; Pereira, 1998), on l'esport apareix com a símbol, a la vegada que instrument, de promoció dels valors que es volen associar als productes que ens venen.

El cos esportiu *sexualitzat* (masculí i femení) es converteix en l'agent comercial més segur. Les imatges i les representacions corporals (masculines i femenines) són preses per àmbits comercials extraesportius amb el propòsit de vendre qualsevol cosa: el mateix té un iogurt que un perfum, un automòbil que una peça de vestir (Barbero, 1991, p. 177).

A través dels mitjans de comunicació, o mitjançant molts elements de la nostra societat que s'han *esportivitzat*³⁹ (moda, begudes, productes alimentaris, cotxes, rellotges, ulleres, que es refereixen als valors o a l'estil esportiu), l'esport i tot el que l'envolta exerceixen una gran influència sobre les actituds i els comportaments en l'adolescència, tant si practiquen com si no algun tipus d'activitat física.

Davant d'aquest *poder*, es fa necessària una lectura crítica de l'esport i la imatge corporal idealitzada que s'ha estès entre la joventut; es requereix de programes d'intervenció pedagògica que donen resposta a la necessitat d'entendre els missatges publicitaris vigents sobre l'esport, que facilite el comportament racional, reflexiu i crític de la ciutadania en aquesta societat de consum (Pereira, 1998; Soler, Juncà, Tirado i Prat, 2004; Soler, Prat, Juncà i Tirado, 2007; Tirado i Ventura, 2009).

L'educació física, "a través del moviment" (Arnold, 1990, p. 131)⁴⁰ pot assolir objectius socialitzadors, de salut, de valors, d'adopció d'hàbits, i, per descomptat, de reflexió crítica envers les diferents manifestacions socials de

39 Garcia Ferrando i Lagardera (2002, p. 20) utilitzen el concepte de *societats esportivitzades* per a destacar que l'esport és un *fenomen cultural total* que té un actuar humà íntimament unit a altres pautes culturals i manifesta una capacitat immensa de transformació de costums socials.

40 Arnold (1990) distingeix tres dimensions del moviment:

1. Dimensió I: "Al voltant del moviment", que es refereix a la transmissió de coneixements relacionats amb el moviment (el que podríem anomenar la cultura física i esportiva)
2. Dimensió II: "A través del moviment", com a propòsit instrumental per assolir objectius educatius que poden ser-li o no propis. Mitjançant el moviment es poden experimentar conceptes de la ciència, l'estètica o la moral, i assolir objectius actitudinals, socialitzadors, de salut, de temps de lleure, de creació d'hàbits, etc.
3. Dimensió III: "En el moviment", pel que fa als aspectes inherents a les pròpies activitats, i que permet el desenvolupament i optimització de la capacitat motriu de la persona (capacitats condicionals, coordinatives, expressives) així com també el desenvolupament del coneixement pràctic (ésser capaços de fer alguna cosa i descriure com i per què s'ha fet).

l'esport. Com a matèria escolar constitueix un escenari molt adequat per al desenvolupament ètic i de valors a través de les seues activitats i pràctiques⁴¹, ara bé, d'acord amb Fernández-Balboa (1999) l'educació física pot fomentar a través de les seues pràctiques contravalors com la injustícia, la desigualtat social i els prejudicis. Tot depèn de l'enfocament pedagògic que se el professorat donem a les seues pràctiques.

En l'última dècada l'educació de valors i actituds a través de l'educació física ha sigut una de les temàtiques rellevants, objecte d'estudi, recerca i experimentació. En paraules de Fernández-Balboa (2003, p. 10) "la EF [educación física] no se limita a educar únicamente la dimensión física del ser humano, sino que incide en muchos otros aspectos personales y sociales". En aquest sentit s'han realitzat algunes investigacions i experiències d'interès en el desenvolupament moral i de la responsabilitat individual i social de l'alumnat en l'àrea d'educació física a través de dilemes morals i altre tipus d'estratègies metodològiques⁴².

L'educació física ha de donar respostes a les noves necessitats d'una societat de la informació i la comunicació on l'esport actua de múltiples formes: com a element de consum, com a catalitzador d'emocions, com a instrument polític, com a reproductor de desigualtats de gènere, i un llarg etcètera; i apropiarnos d'aquesta manera a una educació física fonamentada en una *pedagogia crítica*⁴³, en la línia del que apunten autors com ara López Pastor et al. (2002) i Fernández-Balboa (1995, 1998, 1999).

L'esport espectacle mou masses, és un element de màrqueting de gran presència en la publicitat de productes de molt diversa índole, està present de forma rellevant en tots els mitjans de comunicació, és objecte de consum i de promoció en sectors diversos com el turisme, la salut o la moda. En definitiva,

41 Aquest fet el posen de rellevància autores i autors com ara Carranza i Mora (2003), Cutforth i Parker, (1997), Devís (2000), Gutiérrez (1995, 2003, 2004), Gutiérrez i Vivó (2003), Hernández Álvarez i Velázquez (2003), Miller, Bredemeier i Shields (1997), Ruíz i Cabrera (2004), Spencer (1996), i Velázquez et al. (2003).

42 Entre altres autores i autors es poden consultar a Barba, Barba i Muriarte (2003), Cecchini, Montero i Peña (2003), Cecchini, Fernández, González i Arruza (2008), Gibbons y Ebbeck (1997), Gibbons, Ebbeck, Weiss (1995), Carranza i Mora (2003), Gutiérrez i Vivó (2005), Hellison (1995) Mouratidou, Goutza y Chatzopoulos (2007), i Prat i Soler (2003).

43 Fernández-Balboa (1999) explica que la *pedagogia crítica* és una filosofia educativa la fi de la qual és ajudar a les persones a arribar a més alts nivells de llibertat individual i justícia social per mitjà de l'anàlisi de les seues circumstàncies personals, tant a nivell moral com psicològic i la seua connexió amb el context comunitari (a nivell ètic, cívic i polític).

constitueix un excel·lent instrument d'atracció i genera una gran influència a nivell econòmic, polític i social.

Aquesta complexitat del fenomen esportiu i tot el que envolta a l'activitat física en la societat, ens permet extraure de la pròpia realitat, al temps que analitzar, qüestions que apareixen de forma repetida en els mitjans de comunicació i que formen part de l'àmbit d'interessos del jovent.

A més del culte al cos exacerbant que s'hi promulga, qüestió que hem analitzat àmpliament en el capítol 1, entre les temàtiques susceptibles de ser abordades de forma crítica des de l'educació en general, i des de l'educació física⁴⁴ en particular plantejarem les següents: les diferències i desigualtats per raó de gènere; el binomi consumisme i esport; i la violència en el món de l'esport.

A aquestes podem sumar d'altres que suggereix Fernández-Balboa (1998, 1999) com són: l'ètica, els valors, i la moralitat en l'esport; la ideologia de l'exercici i la seua associació amb la salut; els missatges i les imatges de l'esport a través dels mitjans de comunicació; la discriminació en l'esport; l'esport en el medi natural; els fans esportius; o la simbologia en l'esport.

2.1.3.1. Les diferències i desigualtats per raó de gènere

L'esport constitueix un dels elements culturals on més clarament s'observa la reproducció dels estereotips tradicionals de gènere i un dels àmbits socials en el qual es donen més situacions de discriminació per a les dones (Puig, 2001; Soler i Puig, 2004; Soler, 2007), essent els mitjans de comunicació i la publicitat els contextos en què s'evidencia amb claredat la discriminació respecte a l'esport femení (Ángulo, 2007; Ibáñez, 2003; Girela, 1996; Soler, 2007).

Això genera en xics i en xiques adolescents comportaments que en les classes d'educació física es reflecteixen amb claredat. Ens referim a aspectes com les reticències d'ells o d'elles a realitzar determinades activitats físiques o

44 Es pot consultar a Prat et al. (2005) que recullen un conjunt d'experiències educatives en què utilitzen l'esport com a instrument per al desenvolupament de la capacitat crítica des de l'educació física a centres de Secundària.

esportives associades tradicionalment al sexe contrari, o a la reproducció d'expressions molt arrelades en la societat i que denoten una clara discriminació quan realitzen activitats que es desvien de les expectatives dominants de *feminitat* o *masculinitat* pròpies de la nostra cultura.

El rol de gènere establert en la nostra societat es converteix en un factor que condiciona les eleccions i els gusts tant dels xics com de les xiques quant a les seues pràctiques físiques i esportives. Així es desprèn de diversos estudis sobre els hàbits de pràctica esportiva en la població general (García Ferrando, 2001, 2006) i en la població en edat escolar (Institut Barcelona Esports, 2008), que indiquen una clara influència de la variable gènere tant en els nivells de pràctica, com en la motivació, com en el tipus d'activitat, o com en el seu caràcter competitiu.

Són múltiples els factors que influencien en aquestes diferències, però entre ells destaquem el conjunt d'actituds i valors que es transmeten al llarg del procés de socialització, a través dels diferents agents socials -família, amistats, escola, etc.-, i els mitjans de comunicació.

2.1.3.2. *El binomi consumisme i esport*

Un nombre creixent de ciutadans i ciutadanes es relaciona amb l'esport com a producte que es consumeix (García Ferrando i Durán, 2002). La publicitat utilitza els cossos dels esportistes i les esportistes, per a vendre productes de diferent índole. La imatge dels esportistes d'elit s'usa freqüentment per a vendre i es reforça així la relació esport-consumisme (López Villar i Castañer, 2006a, p. 14).

Conèixer els condicionants econòmics que s'esdevenen dins del sistema esportiu (comprès en aquest context per esportistes, espectadors, empreses de tot tipus -tabac, calçat, roba, alimentació, automòbil, assegurances, telefonia,...-, els mitjans de comunicació -televvisions, ràdios, premsa-, i infinitat d'institucions públiques i privades), veure'n la seua influència, i constatar com la seua presència ens afecta en aspectes tan quotidians com les hores de retransmissió esportiva, la publicitat que ens arriba, o el consum de molts productes, és un element també important per a la comprensió del

funcionament de la societat actual (Soler, Juncà, Tirado i Prat, 2004).

2.1.3.3. La violència en el món de l'esport

Els nombrosos episodis de violència en els contextos esportius com a contrapunt als valors de joc net que es poden potenciar en la pràctica esportiva són, sense dubte, un interessant objecte per a la reflexió. L'esport és un espai de relació i un vehicle possible de transmissió de valors: responsabilitat, esforç, tolerància, col·laboració, etc. Però, es dona igualment la possibilitat de constituir una font de desenvolupament de valors incívics com la intolerància, la violència física i verbal, discriminació, etc. (Durán, 1996; Mosquera, Sánchez y Lera, 2000; Institut Barcelona Esports, 2008).

Per desgràcia, no són infreqüents les notícies sobre situacions esportives en què es produeixen episodis de violència. Aquesta violència pot presentar-se de múltiples i variades formes, amb diferents graus d'intensitat, però es poden resumir en dos grans blocs: per un costat la que s'observa entre els propis jugadors o jugadores en el terreny de joc, i aquella que es produeix fora del terreny de joc (Prat i Soler, 2003). A tot això se suma el clima de rivalitat i confrontació que de vegades estimulen els mitjans de comunicació i els comentaris de diferents directius esportius.

En l'última dècada s'han realitzat investigacions, propostes i experiències d'interès en el desenvolupament moral, principalment referides al *fair-play* o a l'esportivitat, aplicant diferents recursos metodològics en les classes d'educació física (Mouratidou, Goutza i Chatzopoulos, 2007; Barba, Barba i Muriarte, 2003; Carranza i Mora, 2003; Gutiérrez i Vivó, 2005; Prat i Soler, 2003; Gibbons i Ebbeck, 1997; Gibbons, Ebbeck, Weiss, 1995), algunes de les quals han utilitzat programes multimèdia en línia en la intervenció didàctica (Capella, 2007; Capllonch, 2007; Castro i Colás, 2005).

Ara bé, d'acord amb Mesa (1999), l'educació física no és una àrea aïllada, sinó que ha de contribuir amb les altres a desenvolupar les capacitats que configuren la personalitat integral de la persona -que estan íntimament relacionades entre elles- per a la qual cosa l'orientació interdisciplinària en l'educació de l'actitud crítica ha de ser un pilar metodològic fonamental en el

desenvolupament de l'actitud crítica davant la societat de consum i els mitjans de comunicació.

2.2. SISTEMA EDUCATIU I PROMOCIÓ DE L'ACTITUD CRÍTICA

El principal objecte d'aquesta recerca és el desenvolupament de l'actitud crítica respecte del culte exacerbant al cos de les societats occidentals. En aquest marc teòric que sustenta la investigació trobem necessari aproximar-nos al tractament que l'actitud crítica com a intenció educativa té en el sistema educatiu.

En aquest apartat, a través d'una anàlisi de contingut, ens centrem en comprovar la importància curricular que el sistema educatiu espanyol atorga a l'educació de l'actitud crítica. Responem ací a la pregunta: Què estableix el sistema educatiu espanyol quant a la promoció de la reflexió crítica de l'alumnat?

Així, després de fer un breu recorregut històric sobre com ha evolucionat aquesta intencionalitat educativa en els diferents sistemes educatius presents en la democràcia, focalitzem l'atenció en la instauració de la LOE (2/2006) i la importància que li atorga al foment de la reflexió crítica.

Les aportacions que l'última llei educativa realitza entorn a l'educació de l'actitud crítica la tractem des de dues òptiques: d'una banda el paper que se li assignen a les competències bàsiques, i d'altra el compromís que les diferents àrees curriculars tenen quant al foment de l'anàlisi i la reflexió crítica des de les seues respectives àrees de coneixements.

Posteriorment assentem les bases curriculars que sustenten la recerca a partir de l'anàlisi del currículum d'educació física, on posem de manifest les aportacions que realitza en forma d'objectius, continguts i criteris d'avaluació, al desenvolupament de l'actitud crítica.

2.2.1. El desenvolupament de l'actitud crítica en els sistemes educatius espanyols presents en la democràcia

Podem considerar que la planificació d'intencions educatives adreçades al desenvolupament de l'actitud crítica ha sigut una actuació bastant recent dins del sistema educatiu espanyol. Així es posa de manifest quan realitzem una anàlisi documental centrada en el recompte de les vegades que apareix el concepte "actitud crítica", "valoració crítica" o algun terme de similar en la legislació educativa.

Així, observem com l'atenció a aquesta finalitat educativa ha augmentat en les darreres lleis d'educació (veure Figura 11). Quan atenem a les lleis educatives que han estat presents en la democràcia, comprovem que l'al·lusió explícita, d'alguna o altra manera a l'educació de l'actitud crítica, ha augmentat de forma progressiva -exceptuant la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (LOCE 10/2002), la implantació curricular de la qual no es va arribar a produir-.

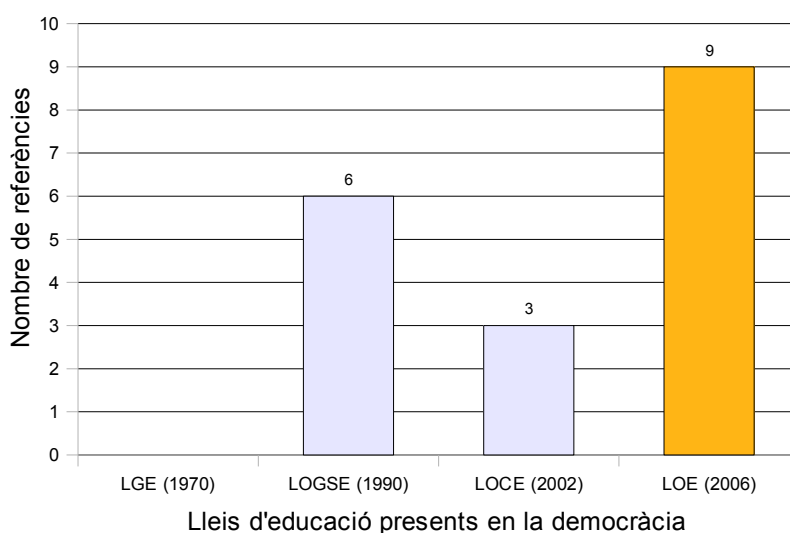


Figura 11: Nombre d'al·lusions explícites al desenvolupament de l'actitud crítica en les lleis d'educació presents en la democràcia

Una anàlisi de la *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (LGE 14/1970) ens permet comprovar que no conté cap referència

a la necessitat d'impulsar el desenvolupament de l'actitud crítica en l'etapa d'escolarització obligatòria (Educació General Bàsica), així com tampoc en els ensenyaments posteriors referents al Batxillerat Unificat Polivalent (BUP) o la Formació Professional (FP).

Amb l'aprovació de la LOGSE (1/1990) i l'ampliació de l'ensenyament obligatori fins els setze anys (es configuren les actuals etapes del sistema educatiu: infantil, primària, secundària) apareixen les primeres referències a la necessitat d'estimular l'actitud crítica de l'alumnat des de l'escola. Es poden comptabilitzar fins a sis les referències a aquesta intencionalitat educativa.

A mode d'exemple, el preàmbul de la LOGSE (1/1990) establia que el primer i fonamental objectiu de l'educació era proporcionar una formació plena "(...) dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad" (LOGSE, 1990, p. 28927).

Aquesta declaració d'intencions es concretava en l'objectiu general "i" de l'educació secundària obligatòria (LOGSE, 1990, p. 28932), el qual tipificava que l'alumnat en finalitzar l'ESO havia d'haver adquirit la capacitat de "Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente".

Amb aquest objectiu general es donava un pas important cap a la necessitat de proveir l'alumnat de la capacitat de ser crític envers una sèrie d'àmbits (en aquest cas, la salut, el consum i el medi ambient) on l'educació física tenia una funció essencial.

Malauradament, el desenvolupament curricular de la LOGSE, amb el *Real Decreto 1007/1991* que establia els ensenyaments mínims corresponents a l'ESO, no concretava en absolut aquesta intencionalitat educativa en el currículum de l'educació física. Així, el desenvolupament de l'actitud crítica envers àmbits tan propers a aquesta matèria com la salut i el consum quedaven diluïts en els anomenats *temes transversals*.

Els *temes transversals*⁴⁵ constituïen un conjunt de continguts d'ensenyança

45 Aquests temes o continguts transversals eren: l'educació ambiental, l'educació per a la pau,

essencialment actitudinals que van entrar a formar part dels projectes curriculars dels centres, però que no s'inclouïen d'una manera explícita en els currículums de les diferents matèries.

Aquest fet provocava en moltes ocasions que el seu desenvolupament depengués de la *voluntat* dels centres per dissenyar iniciatives a aquest efecte (extraescolars, interdisciplinars, o d'altres) que es concretaven en les programacions generals anuals, o de la sensibilitat del professorat envers l'educació en valors morals i cívics.

El seu caràcter transversal feia referència a què comprenien continguts de diverses disciplines i el seu tractament havia de ser abordat des de la complementarietat i la interdisciplinarietat; no podien plantejar-se com a un programa paral·lel al desenvolupament del currículum, sinó que havien d'inserir-se en la dinàmica diària del procés d'ensenyança-aprenentatge i impregnar la totalitat de les activitats del centre.

L'educació moral i cívica constituïa el contingut transversal per excel·lència en la promoció de la reflexió crítica. En aquest sentit, Puig (1992, p. 13) establí com a primer principi d'aquest tema "la *crítica* como criterio para abrirse camino en el mundo de los valores, o para someter a análisis la realidad y determinar todo aquello que no queremos porque nos parece injusto".

Posteriorment a la LOGSE (1/1990) es va iniciar la implantació de la LOCE (10/2002), que no va ser ordenada acadèmica ni curricularment a causa de la seua derogació en benefici de l'actual LOE (2/2006). Una anàlisi quantitativa de la LOCE (2/2002) ens permet comprovar que, quant a la manifestació de la voluntat de fomentar l'anàlisi i la reflexió crítica donava un pas enrere respecte de la LOGSE (1/1990), ja que reduïa de sis a tres les referències a conceptes relacionats amb el judici crític de l'alumnat.

2.2.2. Aportacions de la Llei Orgànica d'Educació (LOE 2/2006) al foment de l'actitud crítica.

La LOE (2/2006) fa un total de nou referències des de diferents òptiques a la

l'educació del consumidor, l'educació viària, l'educació per a la igualtat d'oportunitats entre sexes, l'educació per a la salut, l'educació en la sexualitat, i l'educació cívica i moral.

promoció de l'actitud crítica de l'alumnat. I si atenem al RD 1631/2006 que estableix els ensenyaments mínims a l'Educació Secundària, les al·lusions es multipliquen exponencialment fins a sumar un total de 82 al·lusions.

Són referències del tipus: valorar críticament, realitzar crítiques amb esperit constructiu, analitzar de forma crítica, reflexionar críticament, desenvolupar una actitud crítica, afrontar la presa de decisions de forma crítica, adoptar una actitud reflexiva i crítica, manifestar una actitud crítica, avaluar críticament, utilitzar de forma crítica la informació, interpretar de forma crítica, tenir actituds crítiques, o promoure la comprensió crítica, l'assumpció d'una actitud crítica, la reacció crítica, i l'adopció crítica, o l'apreciació crítica

Si comparem els reials decrets d'ensenyaments mínims per a l'educació secundària obligatòria de la LOE (2/2006) i la LOGSE (1/1990) –RD 1007/1991 i RD 1631/2006 respectivament-, les diferències s'accentuen més (veure Figura 12). El primer d'ells feia un total de 13 al·lusions, mentre que el segon les augmenta a 82. Aquest fet posa de manifest, encara amb major èmfasi, la voluntat de la LOE (2/2006) per impulsar una educació en què l'estimulació del pensament crític sigui un element de rellevància pedagògica.

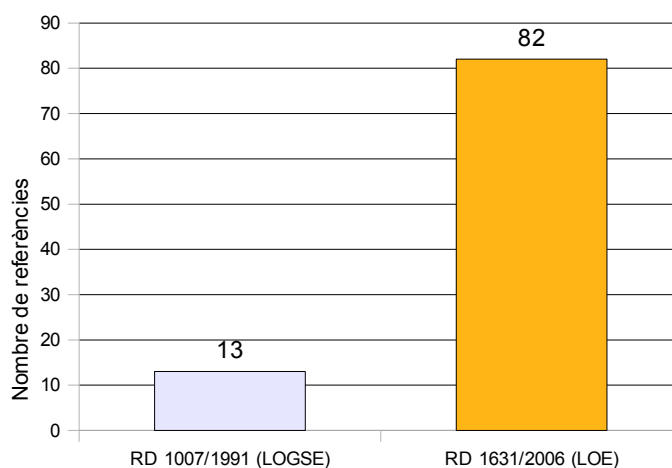


Figura 12: Nombre d'al·lusions explícites al desenvolupament de l'actitud crítica en els reials decrets que estableixen els ensenyaments mínims a l'educació secundària obligatòria

Des de la perspectiva quantitativa és un avanç importantíssim, però encara ho és més des de la perspectiva qualitativa. I ho és per diversos motius, entre els quals destaquem els següents:

1. Estableix, ja a l'educació primària, la necessitat d'actuacions educatives cap a aquesta finalitat, en previsió de la seua continuïtat a secundària. Així, a l'objectiu general "b" de l'educació primària apareix una referència explícita a l'estimulació del sentit crític.

L'alumnat, en finalitzar aquesta etapa educativa, ha d'haver adquirit la capacitat de "Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje" (LOE, 2006, p. 1304).

2. Aglutina en una mateixa matèria anomenada "Educació per la ciutadania i els drets humans" una gran part dels continguts que, en forma de temes transversals, es dissolien en la LOGSE (1/1990). I és dins d'aquesta matèria on es fa especial incidència a l'anàlisi i la reflexió crítica sobre la realitat.
3. Defineix un nou element curricular -les competències bàsiques- que recullen de forma explícita la necessitat de fomentar l'anàlisi crítica de l'alumnat des de totes les matèries i cap a unes fites comunes (veure Taula 2, p. 157).
4. Adquireix un compromís amb l'educació de l'actitud crítica des de la pràctica totalitat de les matèries que configuren el currículum de l'educació secundària obligatòria. Així ho demostra el fet que, en els ensenyaments mínims que estableix el RD (1631/2006) i que constitueixen el punt de partida dels currículums d'aquestes matèries, trobem esmentada de forma expressa aquesta intencionalitat educativa (veure Taula 3, p. 159).
5. Per últim, perquè el desenvolupament curricular de la Llei, i específicament a la matèria d'educació física, estableix per primera

vegada un conjunt d'intencions educatives en forma d'objectius generals, continguts i criteris d'avaluació, que donen resposta a la sensibilitat manifesta de desenvolupar l'actitud crítica.

2.2.2.1. Aportació de les competències bàsiques al desenvolupament de l'actitud crítica

Les competències bàsiques són un element curricular inèdit dins del sistema educatiu espanyol. Així, més enllà dels fins i objectius expressats en termes de capacitats, de cadascuna de les etapes educatives, la LOE (2/2006) estableix unes metes amb què pretén integrar aquells aprenentatges que es consideren imprescindibles des de la perspectiva pràctica d'aplicació dels sabers adquirits.

Aquests aprenentatges conformen les anomenades competències bàsiques, definides al mateix document legal com a:

Aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. (RD 1631/2006, p. 685)

En la literatura específica s'aporten múltiples definicions del concepte de competència bàsica. Zabala i Arnau (2007) recullen i analitzen les més rellevants i identifiquen les idees més importants que cadascuna d'elles tracta de transmetre. D'aquesta anàlisi es desprèn que una competència bàsica és la capacitat o l'habilitat d'efectuar tasques o enfrontar-se a situacions diverses de forma eficaç i en un context determinat, per a la qual cosa és necessari mobilitzar actituds, habilitats i coneixements, al mateix temps i de forma interrelacionada (Zabala i Arnau, p.43-44).

Ser competent en qualsevol àmbit d'activitat o de pràctica significa des d'aquest enfocament, ser capaç d'activar, de mobilitzar i d'utilitzar els coneixements per a afrontar determinades situacions i problemes. És a dir, intervenir eficaçment en un determinat àmbit a través de la combinació adequada i en el mateix moment de conceptes, procediments i actituds.

S'estableixen vuit competències bàsiques: la competència en comunicació lingüística, la competència matemàtica, la competència en el coneixement i la interacció amb el món físic, el tractament de la informació i competència digital, la competència social i ciutadana, la competència cultural i artística, la competència per a aprendre a aprendre, i la competència en autonomia i iniciativa personal.

No existeix una relació unívoca entre les competències bàsiques i les àrees i matèries que configuren el currículum escolar. Totes elles, mitjançant l'assoliment dels seus objectius, contribueixen en diferents mesures a l'adquisició de diferents àmbits de domini de cadascuna de les competències bàsiques.

Dins del marc d'aquesta recerca ens interessa analitzar la següent qüestió: En quina mesura l'actitud crítica contribueix al desenvolupament de les diferents competències bàsiques?

Una anàlisi dels aprenentatges que han d'integrar aquestes competències bàsiques ens permet comprovar la importància que el sistema educatiu instaurat per la LOE (2/2006) atribueix a l'educació del pensament crític (veure Taula 2).

Com es pot apreciar, en la redacció de les orientacions pedagògiques que delimiten cada competència bàsica, les referències a la reflexió crítica, l'actitud crítica, el raonament crític, o conceptes similars, és un factor comú en sis de les vuit competències, la qual cosa dóna idea de la transcendència d'aquesta intencionalitat educativa.

Taula 2: Al·lusions explícites al paper de l'actitud crítica en el desenvolupament de les competències bàsiques

Competències bàsiques	Referències al foment de l'actitud crítica
Competència en comunicació lingüística	Implica la capacitat empàtica de posar-se en el lloc d'altres persones; de llegir, escoltar, analitzar i tindre en compte opinions diferents de la pròpia amb sensibilitat i esperit crític ; d'expressar adequadament -en fons i forma- les pròpies idees i emocions, i d'acceptar i realitzar crítiques amb esperit constructiu . (p. 686)
Tractament de la informació i competència digital	<p>... permet aprofitar la informació que proporcionen [les tecnologies de la informació i la comunicació] i analitzar-la de forma crítica per mitjà del treball personal autònom i el treball col·laboratiu.</p> <p>En síntesi, el tractament de la informació i la competència digital impliquen ser una persona autònoma, eficaç, responsable, crítica i reflexiva al seleccionar, tractar i utilitzar la informació i les seues fonts, així com les distintes ferramentes tecnològiques; també tenir una actitud crítica i reflexiva en la valoració de la informació disponible, contrastant-la quan és necessari, i respectar les normes de conducta acordades socialment per a regular l'ús de la informació i les seues fonts en els distintes suports. (p. 688)</p>
Competència social i ciutadana	<p>La comprensió crítica de la realitat exigeix experiència, coneixements i consciència de l'existència de distintes perspectives en analitzar eixa realitat. Comporta recórrer a l'anàlisi multicausal i sistèmic per a enjudiciar els fets i problemes socials i històrics i per a reflexionar sobre ells de forma global i crítica, així com realitzar raonaments crítics i lògicament vàlids sobre situacions reals, i dialogar per a millorar col·lectivament la comprensió de la realitat.</p> <p>Així mateix, formen part fonamental d'aquesta competència aquelles habilitats socials que permeten saber que els conflictes de valors i interessos formen part de la convivència, resoldre'ls amb actitud constructiva i prendre decisions amb autonomia emprant, tant els coneixements sobre la societat com una escala de valors construïda per mitjà de la reflexió crítica i el diàleg en el marc dels patrons culturals bàsics de cada regió, país o comunitat. (p. 688)</p>
Competència cultural i artística	Aquesta competència suposa conèixer, comprendre, apreciar i valorar críticament diferents manifestacions culturals i artístiques, utilitzar-les com a font d'enriquiment i gaudi i considerar-les com a part del patrimoni dels pobles. (p. 689)
Competència per a aprendre a aprendre	Implica així mateix la curiositat de plantejar-se preguntes, identificar i manejar la diversitat de respostes possibles davant d'una mateixa situació o problema utilitzant diverses estratègies i metodologies que permeten afrontar la presa de decisions, racional i críticament , amb la informació disponible. (p. 689)
Autonomia i iniciativa personal	A més, comporta una actitud positiva cap al canvi i la innovació que pressuposa flexibilitat de plantejaments, podent comprendre els esmentats canvis com a oportunitats, adaptar-se críticament i constructivament a ells, afrontar els problemes i trobar solucions en cada un dels projectes vitals que s'emprenen. (p. 690)

Nota. Anàlisi de contingut del Reial Decret 1631/2006, de 29 de desembre, pel qual s'estableixen els ensenyaments mínims corresponents a l'Educació Secundària Obligatoria.

2.2.2.2. Compromís de les matèries del currículum de l'ESO en el foment de la reflexió i l'anàlisi crítica

Amb l'entrada en vigor de la LOE (2/2006), el desenvolupament de la capacitat de reflexió i anàlisi crítica constitueix una intenció educativa de gran rellevància. Així ho demostra el fet que, en totes les matèries que configuren el currículum de l'educació secundària, hi haja referències explícites a aquesta finalitat, lògicament, des de les òptiques pròpies de la seua idiosincràsia.

No és objecte d'aquest apartat analitzar de forma acurada les intencions educatives relacionades amb la promoció del sentit crític de cada matèria, però sí posar de manifest el comú denominador que constitueix aquesta finalitat.

Val a dir que la matèria *educació per a la ciutadania i els drets humans* és el reflex més clar d'una evolució del sistema educatiu cap a una educació que pose l'accent en la capacitat reflexiva i crítica. L'entrenament en el diàleg i el debat i l'aproximació respectuosa a la diversitat personal i cultural, alhora que fomenten una valoració crítica de les desigualtats, constitueixen una de les aportacions fonamentals d'aquesta matèria.

L'*educació per a la ciutadania i els drets humans* recull i dona forma didàctica a molts dels continguts que conformaven els anteriors temes transversals, sobre tot del referit a l'educació moral i cívica. Destaquem ací la intervenció dirigida a què l'alumnat aprenga a avaluar i valorar de forma crítica els missatges explícits i implícits en fonts diverses i, particularment, en la publicitat i en els mitjans de comunicació (p. 616).

A la Taula 3 recollim els objectius generals, expressats en termes de capacitats i establerts pel RD 1361/2006, que expressen alguna intencionalitat relacionada amb l'educació de l'actitud crítica des de cada matèria.

Podem observar que, quasi totes les matèries que configuren el currículum escolar de l'ESO, plantegen algun objectiu que s'hi refereix a través de diferents fórmules lingüístiques: assumir de forma crítica, adoptar actituds crítiques, utilitzar la reflexió crítica, valorar críticament, etc.

Taula 3: Relació d'objectius generals de les matèries del currículum de l'educació secundària obligatòria amb referències explícites al desenvolupament de l'actitud crítica

Matèries del currículum d'ESO	Al·lusions al desenvolupament de l'actitud crítica en els objectius generals de les matèries
Ciències de la naturalesa	Adoptar actituds crítiques fonamentades en el coneixement per a analitzar, individualment o en grup, qüestions científiques i tecnològiques. (p. 693)
Ciències socials, geografia i història	Realitzar tasques en grup i participar en debats amb una actitud constructiva, crítica i tolerant, fonamentant adequadament les opinions i valorant el diàleg com una via necessària per a la solució dels problemes humans i socials. (p. 704)
Educació física	Adoptar una actitud crítica davant del tractament del cos, l'activitat física i l'esport en el context social. (p. 711)
Educació per la ciutadania	Identificar i analitzar les principals teories ètiques, reconèixer els principals conflictes socials i morals del món actual i desenvolupar una actitud crítica davant dels models que es transmeten a través dels mitjans de comunicació. (p. 718)
Educació plàstica i visual	Observar, percebre, comprendre i interpretar de forma crítica les imatges de l'entorn natural i cultural, sent sensible a les seues qualitats plàstiques, estètiques i funcionals. (p. 722) Utilitzar el llenguatge plàstic per a representar emocions i sentiments, vivències i idees, contribuint a la comunicació, reflexió crítica i respecte entre les persones. (p. 722)
Matemàtiques	Identificar els elements matemàtics (dades estadístiques, geomètrics, gràfics, càlculs, etc.) presents en els mitjans de comunicació, Internet, publicitat o altres fonts d'informació, analitzar críticament les funcions que exercixen estos elements matemàtics i valorar la seua aportació per a una millor comprensió dels missatges. (p. 754) Integrar els coneixements matemàtics en el conjunt de sabers que es van adquirint des de les distintes àrees de manera que puguen emprar-se de forma creativa, analítica i crítica . (p. 754)
Música	Reconèixer les característiques de diferents obres musicals com a exemples de la creació artística i del patrimoni cultural, reconeixent les seues intencions i funcions i aplicant la terminologia apropiada per a descriure-les i valorar-les críticament . (p. 762)
Tecnologies	Adoptar actituds favorables a la resolució de problemes tècnics, desenrotllant interès i curiositat cap a l'activitat tecnològica, analitzant i valorant críticament la investigació i el desenvolupament tecnològic i la seua influència en la societat, en el medi ambient, en la salut i en el benestar personal i col·lectiu. (p. 768) Assumir de forma crítica i activa l'avanç i l'aparició de noves tecnologies, incorporant-les al quefer quotidià. (p. 768)

Nota. Anàlisi de contingut del Reial Decret 1631/2006, de 29 de desembre, pel qual s'estableixen els ensenyaments mínims corresponents a l'Educació Secundària Obligatoria.

Les úniques matèries que no n'estableixen cap són el *l'latí* i la *llengua castellana i literatura*, que sí fan referències en altres elements curriculars

(continguts, metodologia o criteris d'avaluació). Així per exemple aquesta última fixa a cada curs la necessitat de treballar com a contingut l'actitud reflexiva i crítica respecte a la informació disponible davant dels missatges que suposen qualsevol tipus de discriminació" (p. 733).

2.2.3. Marc curricular de l'educació física en les seues relacions amb el desenvolupament de l'actitud crítica.

El currículum de l'educació física ha fet un avanç important cap a la introducció d'elements curriculars adreçats al desenvolupament de l'actitud crítica respecte a una sèrie de temàtiques lligades a l'esport i a la societat.

Els objectius generals establerts en els diferents currículums que ha desenvolupat l'educació física ens donen una idea de l'enfocament i finalitats pedagògiques d'aquesta àrea de coneixements en els diferents períodes i lleis educatives.

El primer fet destacable és que, per primera vegada es fixa un criteri d'avaluació a l'educació primària (tercer cicle) relacionat amb la capacitat crítica: "Opinar coherentment i críticament amb relació a les situacions conflictives sorgides en la pràctica de l'activitat física i l'esport" (RD 1513/2006, p. 43080).

Amb aquest criteri d'avaluació es pretén que el professorat avalue la capacitat de construir i expressar les opinions i tenir criteri propi, i atenga a les reflexions de l'alumnat sobre el treball realitzat a les classes, les situacions sorgides a la pràctica, i les qüestions d'actualitat relacionades amb el cos, l'esport i les seues manifestacions culturals.

Pel que fa a l'educació secundària, ja en la introducció del text legal (RD 1631/2006) es ressalta que l'educació física està compromesa amb l'adquisició d'una actitud oberta i respectuosa davant del fenomen esportiu com a espectacle, per mitjà de l'anàlisi i la reflexió crítica davant de la violència en l'esport, o altres situacions contràries a la dignitat humana que en ell es produeixen.

Aquest compromís envers l'anàlisi crítica de determinades situacions lligades a

l'esport, el cos, la salut i la societat, es reflecteix en dos aspectes de rellevància:

1. L'establiment d'un objectiu general de l'educació secundària obligatòria que recull de forma clara aquesta intencionalitat educativa:

Valorar críticament els hàbits socials relacionats amb la salut, el consum, la cura dels éssers vius i el medi ambient, per contribuir a la seva conservació i millora. (RD 1513/2006, p. 679)

2. La definició d'un objectiu general de l'educació física (objectiu núm. 10) que, per primera vegada en un currículum d'aquesta matèria, fa una referència explícita a l'educació de l'actitud crítica: "Adoptar una actitud crítica davant del tractament del cos, l'activitat física i l'esport en el context social" (p. 711). Per a assolir-lo prescriu el següent contingut a 4t d'ESO:

Valoració dels efectes negatius de determinats hàbits (fumar, beure, sedentarisme,..) sobre la condició física i la salut. Actitud crítica davant dels esmentats hàbits i enfront del tractament de determinades pràctiques corporals pels mitjans de comunicació. (RD 1513/2006, p. 714)

I es defineix coherentment un criteri d'avaluació que dispose la seua valoració:

Manifestar una actitud crítica davant de les pràctiques i valoracions que es fan de l'esport i del cos a través dels diferents mitjans de comunicació. (RD 1513/2006, p. 715)

Si ens centrem en la contextualització curricular que s'ha realitzat a les Illes Balears i que s'ha plasmat en el Decret (73/2008), veiem com es materialitza el desig per a avançar en la direcció de fomentar el sentit crític respecte al paper social del cos, i que es concreta en l'objectiu general número 7:

Mostrar una actitud crítica davant els models corporals i de salut, així com davant les manifestacions físicoesportives com a fenòmens socioculturals, i instaurar hàbits saludables. (Decret 73/2008, p. 103)

Així com també en d'altres elements curriculars:

1. El contingut per a 4t d'ESO:

Apreciació i acceptació dels valors estètics de la pròpia imatge i valoració crítica dels models corporals i de salut vigents. (Decret 73/2008, p. 107)

2. El criteri d'avaluació núm. 6:

Fer una valoració crítica dels models estètics i de salut vigents, i prendre consciència de la pròpia imatge corporal. (Decret 73/2008, p. 108)

Amb aquest criteri l'alumnat ha de demostrar la seua capacitat per reflexionar sobre l'eficàcia de l'activitat física en el manteniment d'un pes saludable; analitzar de forma crítica temes com la imatge corporal, els estils de vida en la societat actual, exposar diferents relacions entre l'activitat física i l'esport i la societat; debatre sobre el consum de substàncies nocives i altres temes relacionats amb la salut i el cos, argumentant les seues pròpies opinions, acceptant i valorant la postura dels altres i incorporant al seu discurs els arguments aliens.

3. El criteri d'avaluació núm. 8:

Analitzar críticament diversos factors socioculturals que condicionen les activitats físiques i esportives i, en particular, les pràctiques i valoracions que es fan de l'esport i del cos a través dels mitjans de comunicació. (Decret 73/2008, p. 108)

Amb aquest criteri es pretén que l'alumnat, a partir de l'anàlisi de la informació que ofereixen els mitjans de comunicació: premsa, revistes per a adolescents, Internet, ràdio, televisió, aborde temàtiques vinculades a l'esport i al cos, vigents a la societat, i analitze de manera crítica temes com la imatge corporal, els estils de vida a la societat actual, els valors dels diferents vessants de l'esport o la violència i la competitivitat.

És evident però, que l'orientació didàctica cap al desenvolupament de l'actitud crítica envers el tractament del cos, l'activitat física i l'esport en el context social, es veurà reforçada i serà més significativa per a l'alumnat si l'enfocament es realitza de forma interdisciplinar amb altres matèries del

currículum escolar.

A la Taula 4 recollim el conjunt de matèries que inclouen continguts susceptibles d'un treball globalitzador i interdisciplinar.

Taula 4: *Continguts susceptibles de ser desenvolupats interdisciplinàriament amb l'educació física amb el fi de desenvolupar l'actitud crítica (Decret 73/2008)*

Matèries	Continguts interdisciplinars
Ciències de la naturalesa	Actitud crítica davant certs hàbits consumismes poc saludables . (p. 85)
Ciències socials, geografia i història	Realització de debats , anàlisi de casos o resolució de problemes sobre alguna qüestió d'actualitat fent servir, entre altres, les fonts d'informació que proporcionen els mitjans de comunicació , valorar críticament informacions diferents sobre un mateix fet, fonamentar les opinions, argumentar les propostes, respectar les dels altres i utilitzar el vocabulari geogràfic adequat. (p. 96)
Educació per a la ciutadania	Exposició d'opinions i judicis propis amb arguments raonats i capacitat per acceptar les opinions de les altres persones. (p. 111) Anàlisi comparativa i avaluació crítica d'informacions proporcionades pels mitjans de comunicació sobre un mateix fet o qüestió d'actualitat. (p. 111) Valoració crítica de la divisió social i sexual del treball i dels prejudicis socials racistes, xenòfobs, antisemites, sexistes i homòfobs. (p. 111)
Educació eticocívica	Anàlisi comparativa i avaluació crítica d'informacions proporcionades pels mitjans de comunicació sobre un mateix fet o qüestió d'actualitat. (p. 112)
Educació plàstica i visual	Valoració crítica de la publicitat davant de l'augment d'algunes necessitats de consum i la utilització que fa dels continguts i formes que denoten una discriminació sexual, social o racial. (p. 116) Actitud crítica davant de les necessitats consum creades per la publicitat i rebuig dels elements de la mateixa que suposen discriminació sexual, social o racial. (p. 116)
Llatí	Les institucions i la vida quotidiana. Interpretació dels seus referents des de la nostra perspectiva sociocultural. Comparació i anàlisi crítica de les estructures socials i familiars. (p. 126)
Llengua castellana, catalana i literatura	Actitud reflexiva i crítica referida a la informació de missatges que suposin qualsevol tipus de discriminació o manipulació de la informació . (p. 131)
Matemàtiques	Anàlisi crítica de taules i gràfics estadístics en els mitjans de comunicació. Detecció de fal·làcies . (p. 165)
Tecnologies	Actitud crítica i responsable envers la fiabilitat de les fonts de la informació . (p. 175)

Nota. Anàlisi de contingut del Decret 73/2008, de 27 de juny, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears.

Capítol 3. Les TIC en l'educació

3.1. LES TIC EN L'ÀMBIT EDUCATIU

3.1.1. La competència digital

3.1.2. Les TIC com a mitjà educatiu

3.2. LES TIC EN L'EDUCACIÓ FÍSICA

3.2.1. Currículum, educació física i TIC

3.2.2. Implementació de les TIC en l'educació física

3.2.3. Funcions de les TIC en l'educació física

3.2.4. Recursos a destacar en Internet per al foment de la reflexió crítica i el treball de valors en l'educació física

En aquest capítol, després de realitzar algunes reflexions al voltant de les TIC en l'educació, fem una aproximació a les relacions entre les TIC i l'educació física.

3.1. LES TIC EN L'ÀMBIT EDUCATIU

Les Tecnologies de la Informació i Comunicació, àmpliament conegudes baix les sigles TIC, han experimentat i experimenten dia a dia una (re)evolució extraordinària que dóna lloc a una extensa literatura específica.

La complexitat de l'educació avui en dia no es concep aïllada de la comunicació i de la tecnologia. En paraules de Pariente (2006, p. 2), "el desarrollo de las nuevas tecnologías, está modificando la manera de construir el saber, el modo de aprender, la forma de conocer". En conseqüència, la investigació, la innovació, els avanços i les noves tecnologies generen canvis i necessitats d'aprenentatge constants (Olivar i Daza, 2007, p. 25).

No és objecte d'aquesta tesi aprofundir en els múltiples aspectes que es deriven de l'ús de les TIC en el context docent, però si emmarcar-les en el context de la investigació, on el disseny, aplicació i avaluació d'un recurs de l'àmbit de les TIC, esdevé una de les principals accions.

A aquest efecte en primer lloc reflexionem sobre les TIC com a finalitat educativa relacionant-la amb una de les vuit competències bàsiques que la

LOE (2/2006) estableix: el tractament de la informació i la competència digital. Posteriorment realitzem algunes consideracions al voltant de les TIC com a recurs en els processos d'ensenyament-aprenentatge.

3.1.1. La competència digital

Hi ha un acord bastant generalitzat en considerar aquesta era com la *Societat de la informació i/o coneixement* o el que, d'una forma encertada al nostre parer han anomenat *Societat de l'aprenentatge*⁴⁶. L'impacte de les TIC en l'educació és un fenomen que afecta profundament la forma d'entendre i ocupar l'activitat docent, i com totes les anteriors tecnologies lligades a la comunicació, incideixen de forma rellevant en el progrés social, en la forma de pensar, i en les actituds de les persones.

En aquest context, d'acord amb Almada (2000), la importància de la informació i la seua rellevància en els processos d'ensenyament-aprenentatge és òbvia; però també ho és la necessitat de comprendre els fluxos d'informació i la seua organització. Per a què una persona s'eduque necessita adquirir informació que enriqueixi els seus coneixements, i a través d'ells, adquirisca nous coneixements, habilitats i actituds que li faciliten prendre decisions per al seu desenvolupament personal i col·lectiu.

Actualment, l'evolució de les TIC genera nous productes i serveis que incideixen en la nostra forma de viure, comunicar-nos, estudiar i treballar. Tots aquests canvis, fruit d'aquesta accelerada evolució tecnològica, tenen profundes implicacions en el sector educatiu, el que genera l'exigència constant de noves competències (Denís et al., 1998, p. 77).

L'educació en conjunt ha de respondre als reptes que requereix l'actual

46 Així com exposa Sánchez Tarragó (2005, p. 2), diversos teòrics i investigadors han establert que la societat de la informació es basa en un cabal, sense precedents, d'informació, d'avanços científics i revolucions tecnològiques, de recursos humans especialitzats en branques i sectors cada vegada més específics; i en la globalització dels propis recursos informatius, tecnològics, humans, on precisament la informació es converteix en font fonamental de productivitat i poder. Un dels pilars fonamentals d'aquesta societat de la informació és el capital humà, els treballadors qualificats, aquells que són capaços de generar valor per a les seues organitzacions. Per tant, la qualitat de l'educació i l'aprenentatge continu i renovat constitueixen motors impulsors d'aquest tipus de societat, a la qual també se li anomena societat de l'aprenentatge. La societat de l'aprenentatge té entre els seus paradigmes fonamentals la formació contínua o l'educació per a tota la vida, en consideració al ritme frenètic en què es genera nova informació: els coneixements d'avui poden ser obsolets en 15 o 20 anys.

societat tecnològica. En aquest context es fa necessari la integració dels principals instruments tecnològics com a instruments didàctics. Però, d'acord amb Gómez i Mateos (2002, p. 20), només mitjançant processos formatius crítics és possible ajudar l'alumnat a l'adequada ocupació i selecció de les noves tecnologies de la informació i la comunicació, i el consum reflexiu i correcte dels diferents productes mediàtics.

Aquesta necessitat es concreta en la recent LOE (2/2006) en una de les vuit competències bàsiques: *el tractament de la informació i competència digital*, la qual pretén dotar d'habilitats per a cercar, obtenir, processar i comunicar informació, i per a transformar-la en coneixement:

Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse (...) El tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas; también tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible. (RD 1631/2006, p. 688)

Aquesta competència té el seu referent curricular en el cinquè objectiu general (objectiu e) de l'educació secundària obligatòria. A l'assoliment d'aquesta capacitat han de contribuir totes les matèries que configuren el currículum, també l'educació física:

Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación. (RD 1631/2006, p. 679)

Aquest desenvolupament de destreses bàsiques per a l'adequat ús de les fonts d'informació, es concreta en el que Rakes (1996, p. 52) anomena *alfabetització* per a la recerca d'informació, i que suposa:

- Conèixer quan hi ha una necessitat per a la informació.
- Identificar la necessitat d'informació per a dirigir un problema o una

recerca.

- Localitzar la necessitat d'informació.
- Avaluar la informació.
- Usar la informació eficientment per a dirigir un problema o una recerca.

Arran de la incorporació als currículums escolars de les competències bàsiques com a principal finalitat de l'educació -al mateix temps que referent fonamental per a l'adopció de noves metodologies- són diversos els plantejaments teòrics que suggereixen fórmules per a afrontar el seu desenvolupament (Escamilla, 2008; Zabala i Arnau, 2007; Bolívar i Moya, 2007). Entre aquestes propostes se suggereixen dimensions, descriptors, indicadors, components de treball -nomenclatura que canvia segons l'autor o autora- que orienten el procés d'ensenyament-aprenentatge de la competència digital.

En el marc del Tractament de la informació i la competència digital destaquem l'estudi COMPETIC (Competències bàsiques en tecnologies de la informació i comunicació en finalitzar l'ensenyament obligatori) impulsat i coordinat pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2000)⁴⁷, el qual identifica les competències bàsiques en TIC (coneixements, habilitats, actituds) que tots els estudiants haurien d'assolir a l'acabament de l'ensenyament obligatori.

3.1.2. Les TIC com a mitjà educatiu

Les publicacions de divulgació científica sobre educació i tecnologies de la informació i la comunicació solen referir-se, en les seues introduccions, al seu vertiginós desplegament, al seu potencial pedagògic i didàctic, a la seua transcendència, importància, influència, omnipresència, etc., tant en el nostre quefer diari en l'àmbit docent, com en la societat en general.

Internet, com a referent principal de les TIC, obri completament les fronteres de la comunicació. D'acord amb Bellot (2001) l'esforç dels professionals de

47 En aquest estudi (citada a la bibliografia) hi participen diferents comunitats autònomes: Catalunya, Astúries, Balears, Canàries, Castella-la Manxa, la Rioja, Múrcia, País Basc i la Comunitat Valenciana.

l'educació ha de centrar-se en aprofitar aquest nou entorn de comunicació com a un nou terreny on treballar la formació d'actituds i de valors a través d'activitats comunicatives. Açò requereix, sense dubte, un canvi rellevant en el paper i les funcions del professorat. En aquesta línia es manifesta Sofia (2007, Parte III, ¶ 5) quan exposa que:

Los recursos tecnológicos no son utilizados para reforzar contenidos sino para problematizar y estimular la discusión, el diálogo, la reflexión, la participación. Su objetivo: que el sujeto "piense" para transformar la realidad. Lo que no significa que todo ha de salir del auto-descubrimiento del grupo, y allí aparece la figura jerarquizada del docente.

Ara bé, com indica Gutiérrez Martín (2007, p. 149) els docents no hem de caure en l'enlluernament per les prestacions de les TIC i el seu supòsit potencial educatiu, i advocar per la seua introducció massiva en l'ensenyament. Com tots els mitjans didàctics han de constituir-se com a facilitadors de l'aprenentatge amb un rumb prèviament programat. En paraules de Kaplún (2001, Resumen, ¶ 1):

El uso de algunas nuevas tecnologías en la educación tiene potencialidades y límites que dependen menos de la disponibilidad de recursos que de la concepción educativo-comunicacional -explícita o implícita- con que se los utilice.

Efectivament, les TIC per si soles no garanteixen l'èxit del procés de ensenyança-aprenentatge, si no hi ha una mentalitat de canvi per part del professorat. Aquest ha d'obrir-se al seu ús investigador o creatiu a través d'Internet i la resta d'elements que estructuraven les TIC, i propiciar nous espais de concertació amb diferents docents que socialitzen el seu quefer pedagògic, (Olivar i Daza, 2007, p. 41).

Les tecnologies són simplement un mitjà didàctic més, de manera que la seua possible eficàcia no dependrà exclusivament de la seua potencialitat tecnològica per a transmetre, manipular i interaccionar informació. També depèn -i pot ser siga el més significatiu- del currículum en el qual s'introdueixen, de les relacions que establisquen amb altres elements curriculars, i del paper que ocupen el professorat i l'alumnat en el procés formatiu (Cabero, 2000).

Els mitjans evolucionen, i aquesta evolució ha d'anar acompanyada de canvis en les funcions del professorat en allò referent a la intervenció didàctica, en la recerca d'una metodologia més activa i participativa. Així com exposa Sepúlveda i Calderón (2007, p. 2), el professorat innovador ha intentat introduir les TIC a l'aula però, en la majoria dels casos l'únic canvi apreciable és de tipus material, és a dir, la substitució parcial de l'ús dels llibres de text per l'ordinador, mantenint l'estructura de classe tradicional.

Quan parlem de la integració de les tecnologies en l'educació, aquestes solen ser presentades des de la mirada del canvi i de la innovació. No obstant això, les TIC poden usar-se d'una forma completament tradicional sense canviar ni alterar metodologies i concepcions educatives (Gros i Contreras, 2006, p. 110).

De fet, sovint les TIC es conceben com a simples eines per a transmetre informació o accedir a ella, quan hauríem d'avançar cap a una renovació del rol docent. Així ho posa de manifest Cabero (2000) quan argumenta que, des d'un punt de vista educatiu, les noves tecnologies ens permeten no sols noves formes de comunicació, sinó posar en acció noves possibilitats i estratègies educatives, entre les quals cal destacar el treball en un model centrat en l'estudiant, i la potenciació de l'aprenentatge col·laboratiu per damunt de l'aprenentatge individualista o merament grupal.

En aquest context Cabero (2007) matisa quins han de ser els canvis que s'han de donar en el rol del docent per a què les TIC es convertisquen en veritables elements i recursos potencials per a l'aprenentatge: el professorat ha d'assumir les funcions de: consultor i facilitador d'informació i d'aprenentatge, dissenyador de mitjans, moderador i tutor virtuals, avaluador continu i assessor, i orientador.

Ara bé, cal tenir present que aquests mitjans són recursos didàctics que cal que complementen -i en cap cas dificulten- la tasca educativa, i per tant utilitzar-se en el marc d'un projecte educatiu ampli i prèviament planificat:

Desde esta perspectiva reflexiva los docentes ejercen funciones relacionadas con la dinamización y guía de los aprendizajes para favorecer la indagación, la crítica, la contrastación y la reflexión, utilizando para ello

un instrumento atractivo y agradable para el alumnado, que les ameniza su estancia en la escuela al aproximar, al menos en el medio, la cultura escolar a sus realidades cotidianas. (Sepúlveda i Calderón, 2007, p. 4)

Ací Internet ens ofereix un espai en què les maneres de comunicar-nos i relacionar-nos presenten diferències respecte als espais físics tradicionals, la qual cosa possibilita el treball en equip i facilita l'intercanvi d'opinions (Prat, Font, Soler i Calvo, 2004, p. 87). En aquest marc metodològic és on, la promoció de la reflexió crítica i el desenvolupament de valors, troba un entorn didàctic adequat.

El ventall de recursos disponibles a Internet per al seu ús en l'àmbit docent és infinit. Les *webquests*⁴⁸ o altres programes educatius multimèdia⁴⁹ amb característiques didàctiques paregudes a les *webquests*, constitueixen sense dubte, un instrument útil per a l'estimulació de la reflexió crítica, la recerca, la creativitat, el treball cooperatiu i el foment de valors i d'actituds. En paraules de Capella (2007, p. 43), les *webquests* pretenen ser, i han demostrat ser-ho, una estratègia efectiva per a iniciar a xiquets i a mestres en un ús educatiu d'Internet que estimule la recerca i el pensament crític.

3.2. LES TIC EN L'EDUCACIÓ FÍSICA

El procés d'incorporació de les tecnologies en l'àmbit de l'esport ha esdevingut al compàs dels seus propis avanços. Segons explica Capllonch (2007a, p. 102), les relacions entre la tecnologia i l'esport gaudeixen d'una gran tradició en la majoria de les seues manifestacions: entrenament, biomecànica, medicina esportiva, gestió d'infraestructures esportives, olimpisme, sistemes de documentació esportiva, arbitratge esportiu, etcètera.

Fa algunes dècades que les tecnologies s'utilitzen en el camp de la recerca en

48 Una *webquest* és una proposta didàctica de descobriment guiat enfocada a la investigació, basada en la recerca d'informació a Internet i en la elaboració, mitjançant la interacció entre l'alumnat, i a partir d'un treball col·laboratiu, d'algun producte que impliqui activitats cognitives com l'anàlisi, la síntesi, la valoració, la crítica, etc. Les *webquests* van ser ideades per Bernie Dodge l'any 1995 amb l'ajut de Tom March en el desenvolupament pràctic. La seua pàgina web és <http://www.webquest.org/index.php>

49 Els programes multimèdia són programes que combinen de forma integrada diversos formats d'informació (texts, gràfics, sons, imatges (fixes o mòbils) i es caracteritzen per presentar major o menor grau d'interactivitat. (Denís, 1998, p. 165)

l'àmbit de l'entrenament esportiu, on actualment són imprescindibles per a millorar el rendiment i assolir èxits esportius. Com assenyala Arévalo (2007, p. 8) els progressos en el binomi tecnologia-esport, fins i tot han promogut l'aparició de noves eixides professionals i recents unitats de recerca acadèmica en tecnologia de l'esport.

Però, en l'educació física escolar, a causa de tractar-se d'una matèria amb una implicació motriu rellevant, i que es desenvolupa fonamentalment en espais específics (pati, poliesportiu, pistes, entorn natural,...), i per tant, fora de les aules ordinàries, la integració de les TIC es produeix de forma molt pausada. A aquest fet cal sumar algunes reticències entre els docents d'aquesta àrea.

Sobre la investigació entorn de l'aprenentatge de l'educació física en un món digitalitzat, Fernández-Balboa (2003, p. 15) aporta algunes orientacions en forma de preguntes:

La EF haría bien en investigar e intervenir en estos nuevos retos anticipando sus efectos y siendo proactiva. Con ese fin, debemos preguntarnos: ¿De qué formas afectará a la EF?, ¿cómo reaccionará el colectivo?, ¿qué expectativas tendrán los jóvenes en las clases de esta asignatura?, ¿qué conocimientos y habilidades necesitará el profesorado en este mundo altamente digitalizado?, ¿qué características deberán tener éstos para poder entender, enseñar y aprender de la generación N [grup d'adolescents que han nascut amb aquesta tecnologia]?

En la recerca que realitza Capllonch (2005, p. 280) amb motiu de la seua tesi doctoral, l'autora apunta alguns inconvenients per a la integració de les TIC en l'àrea d'educació física, bé per raons relacionades amb les pròpies tecnologies o per l'especificitat de l'àrea. Entre les segones destaquem les següents: la tecnologia no pot ni ha de substituir l'activitat motriu; treballar continguts de tipus conceptual darrere d'una pantalla no té perquè provocar aprenentatges significatius; i l'ús de la tecnologia s'oposa a les finalitats compensatòries, expressives i comunicatives de l'àrea. A aquestes cal sumar el temor per desconeixement, que es lliga directament amb les necessitats de formació del professorat i de l'alumnat.

Segons Capllonch (2005, p. 250) una de les limitacions amb què es troba el professorat d'educació física és que la tecnologia té un ús puntual, per la qual cosa no inverteix temps en formació. No obstant això, i així com afirma

Viciano (2000) en un estudi en què analitza les tendències innovadores en què actualment treballa el professorat d'educació física, les adreçades a incorporar les noves tecnologies constitueixen un "campo de innovación futuro, ya que las posibilidades son numerosas y están por desarrollarse".

Les TIC, sense dubte, poden ser generadores d'innovació educativa perquè poden ajudar al professorat a produir nous materials educatius inexistents i aportar nous entorns d'aprenentatge, i perquè faciliten noves formes de comunicació i innovació (Cebrián, 2004, p. 33). Entenem per innovació educativa en educació física els canvis planificats en la intervenció didàctica del professorat, en els materials que utilitza o en el seu context, amb la finalitat de millorar la qualitat educativa i la professionalització (Viciano, 2000). En conseqüència, només podem qualificar d'innovacions aquelles millores controlades i planificades, i no als canvis espontanis sense convicció o garanties d'èxit.

A continuació realitzem una anàlisi de les relacions entre el currículum de l'educació física i les TIC. Posteriorment reflexionem al voltant de les formes d'implementació de les TIC en una àrea que es caracteritza per l'aplicació de metodologies fonamentades en la pràctica. Atès de les possibilitats educatives que ens proporcionen les TIC en aquesta matèria, en un tercer apartat destaquem aquelles que, centrades en les opcions d'Internet, poden contribuir a millorar la qualitat de l'ensenyança. Finalment destaquem alguns recursos d'Internet de gran interès per al foment de la reflexió crítica i el treball de valors en l'educació física.

3.2.1. Currículum, educació física i TIC

L'educació física, d'acord amb el que exposa Romero (2007, p. 28), és una de les matèries escolars que més desenvolupament ha presentat en els últims anys i que s'ha caracteritzat per una renovació pedagògica constant, la qual cosa, sumada a la seua orientació cap a la salut, la qualitat de vida i el treball autònom, exigeix una presa de consciència del paper que hi poden jugar les noves tecnologies.

Amb el desplegament de la LOE (2/2006), i l'establiment del currículum a les

Illes Balears mitjançant el Decret 73/2008, l'educació física recull un objectiu general que fa poc temps es considerava completament aliè a la nostra àrea, i que ara per ara encara desperta alguns recels:

Utilitzar les tecnologies de la informació i la comunicació, i la lectura com a font de consulta i com a recurs de suport per l'assoliment dels aprenentatges. (p. 103)

Consegüentment defineix un criteri d'avaluació per a cadascun dels cursos d'ESO:

Utilitzar les tecnologies de la informació i la comunicació com a recurs de la matèria. (p. 104)

El currículum especifica que amb aquest criteri s'ha de valorar la competència de l'alumnat per a realitzar senzilles investigacions utilitzant les tecnologies de la informació i la comunicació per a aprofundir en diferents continguts, obtenir i registrar dades, presentar i expressar la informació.

D'aquesta manera s'estableix per primera vegada una relació curricular directa entre l'àrea d'educació física i les TIC, encara que, això sí, poc desenvolupada i concretada –de fet, no preveu cap contingut en el currículum per al seu tractament-. No obstant això, considerem que la integració de les TIC en el currículum de l'educació física suposa un primer i necessari impuls a la innovació educativa per part del professorat en aquesta àrea. En aquest sentit és interessant la reflexió de Romero (2007, p. 48):

Para los profesionales de la educación física las TIC deben representar toda una exigencia profesional de actualización y formación. El cambio de mentalidad para su uso correcto en la educación física se traducirá en un avance de la materia en los centros y en las familias.

Ara bé, l'actitud de l'educació física enfront a les noves tecnologies ha de ser la d'una *acceptació crítica*. Pariente (2006, p. 7) exposa en quines actuacions s'ha de basar una acceptació crítica de l'escola en general, i que és perfectament aplicable a l'educació física:

1. Acceptar els mitjans críticament, la qual cosa suposa analitzar, experimentar, conèixer, comprendre i gestionar la manera que els

mitjans de comunicació parlen de determinats temes -l'esport per exemple-.

2. Entendre la modificació que produeixen en la manera de percebre el món, puix que els mitjans ocupen un paper central en la vida dels nostres alumnes.
3. Preparar als adolescents i les adolescents per a què puguin relacionar-se críticament amb aquest entorn mediàtic, la qual cosa implica una necessària integració curricular dels mitjans.

Lligat a aquestes premisses i contextualitzat específicament en l'educació física, Capllonch (2005, p. 303) manifesta que:

Las TIC desde la educación física también deberían fomentar las habilidades que se requieren en la sociedad de la información: capacidad crítica, trabajo autónomo y colaborativo, intercambio de ideas, habilidades de búsqueda y selección de la información.

En tot cas, es fa necessari establir un marc específic, nous models pedagògics des del nostre camp, que permeten, des de la innovació pedagògica, la incorporació de les TIC al desenvolupament curricular.

Els treballs d'investigació realitzats en els últims anys sobre l'ús de les TIC en la intervenció didàctica arriben, segons Colàs (2007, p. 70), a conclusions en tres direccions:

1. El paper dels agents educatius i específicament del professorat és fonamental per a la incorporació de les TIC en els centres educatius.
2. Les TIC obrin noves possibilitats de formació en l'educació física.
3. La integració de les TIC en el disseny curricular de l'educació física comporta *repensar* l'ensenyament i l'aprenentatge.

3.2.2. Implementació de les TIC en l'educació física

Les noves tecnologies estan canviant el món educatiu, creant noves formes

d'ensenyar i d'aprendre. D'acord amb Agudelo (2004, p. 5), abordar la innovació educativa amb el suport de les TIC implica, no tant assegurar la presència dels mitjans a l'aula, com assumir la seua integració i assignar-los funcions específiques en els processos curriculars, baix una proposta de renovació i de canvi en les concepcions educatives i en els aspectes organitzatius.

No és el propòsit d'aquest apartat aprofundir en les diferents vessants que pot abastar la relació entre les TIC i l'educació física: la formació del professorat, les TIC com a recurs de suport per al professorat, els recursos en línia per a l'educació física⁵⁰, l'ús de les TIC en els processos d'avaluació, o per exemple, les TIC com a espai d'intercanvi d'experiències i de materials curriculars i de recursos multimèdia⁵¹, entre altres.

És innegable que, a priori, conjugar l'educació física amb les TIC pot suposar una certa contradicció, sobretot si tenim en compte el caràcter pràctic de l'àrea, en què el cos i el moviment constitueixen els principals instruments de la intervenció didàctica per a la transmissió de conceptes, procediments i actituds.

D'acord amb les conclusions a les quals arriba el Seminari d'Educació Física de les Corts Catalanes (AAVV, 2007, p. 24), si bé és cert que els continguts procedimentals són l'eix vertebrador de la nostra àrea, les TIC poden aproximar els continguts conceptuals i actitudinals a l'alumnat d'una manera més motivant i enriquidora.

Des de les classes d'educació física comencen a ser utilitzades nombroses eines TIC, nous suports, nous canals que donen forma, registren, emmagatzemen i difonen continguts informatius derivats del procés d'ensenyament-aprenentatge (Madrera, 2003, p. 48). En aquest sentit existeix una gran quantitat de programari de suport per al professorat, tant

50 Quant als recursos disponibles en Internet per a l'àrea d'educació física, es pot consultar la tasca desenvolupada pel Seminari d'Educació Física de Les Corts de Barcelona (AAVV, 2007), l'objectiu del qual ha sigut recopilar recursos didàctics d'educació física en línia i organitzar-los en base a una sèrie de criteris. Aquesta informació la comparteixen a l'enllaç <http://phobos.xtec.cat/cvalls2/weblog/> (recuperat 15 agost 2008)

51 A propòsit d'aquesta vessant és interessant l'article que signen Pino i Vegas (2007) en què expliquen la creació d'una plataforma virtual i interactiva de formació en recursos didàctics i de col·laboració entre docents d'educació física.

d'específic per a l'educació física com de genèric⁵².

Efectivament, les TIC en aquest aspecte es constitueixen com a instruments que ens poden ajudar en l'organització dels materials curriculars, en la divulgació de continguts conceptuals d'una forma més visual i atractiva, inclús en un element amb una gran càrrega de motivació que complemente i conceptualitze les pràctiques⁵³.

És evident que l'ofimàtica té moltes possibilitats per a la gestió i organització dels recursos (bases de dades de tasques, sessions o activitats; fulls de càlcul per al control quantitatiu del procés avaluator; processador de textos per a la creació de documents de múltiples característiques; documents per a la projecció de presentacions de continguts...). També les tenen els recursos de so i vídeo i el programari per a la seua edició. I no diguem les infinites opcions d'Internet com a instrument de divulgació de continguts i de recerca.

Des d'aquesta perspectiva, però, les TIC actuen com a element passiu -necessari, però passiu- i des de la nostra perspectiva, reduir el seu ús a aquest pla significa no aprofitar el potencial que realment tenen. Dit d'una altra manera, aquest pot ser l'inici del camí de relació amb les TIC, però hem d'avançar cap a la interactivitat i la promoció de la participació i la reflexió activa i crítica de l'alumnat mitjançant els recursos multimèdia en línia.

En general es pot dir que la majoria de les relacions actuals entre la tecnologia i l'educació física se centren en la seua consideració com a mitjà imprescindible per a la formació i el treball del professorat, i un recurs inestimable de suport a la docència (Capllonch, 2005, p. 118). Encara que, com explica l'autora el professorat consumeix de manera fàcil la informació que utilitza en la xarxa, sense analitzar de forma crítica els seus continguts ni realitzar aportacions personals, en la recerca de *receptes* (unitats didàctiques, jocs, activitats, programacions, etcètera), constituint-se així com simples observadors i receptors d'Internet (Capllonch, 2005, p. 265).

52 Capllonch (2005, p. 119 i s.) realitza una acurada exposició d'aplicacions que serveixen de suport al professorat de l'àrea d'educació física, tant genèriques (és a dir, no dissenyades expressament per al seu ús en aquesta àrea), com específiques.

53 Gordejo (2004) exposa un conjunt de possibilitats de desenvolupament de continguts conceptuals i procedimentals de l'àrea d'educació física, acompanyat d'una sèrie d'orientacions per a l'ús de les tecnologies a les classes.

Entre els diferents enfocaments i estratègies que la literatura específica aporta sobre la relació entre educació i TIC, l'educació física ha de dirigir-se cap al que González Yuste (2000) anomena *plantejament crític*, que es basa en un model participatiu i constructivista de l'ensenyament-aprenentatge. L'autor especifica que l'objectiu d'aquest enfocament és descodificar missatges i continguts, i analitzar, jerarquitzar i ordenar la informació difosa pels mitjans i per les noves tecnologies de la informació. La fi última de la perspectiva crítica seria la intervenció social per a què, a partir d'una educació dinàmica i autogestionària, cooperativa i solidària, i a través d'un concepte social de la llibertat, es poguera desenvolupar la imprescindible formació en valors i per a la ciutadania.

La traducció de l'enfocament crític a l'educació física desemboca, des de la nostra perspectiva, en la promoció d'una actitud crítica envers l'ampli ventall de situacions, actituds, informacions i desinformacions, informacions enganyoses o informacions tendencioses que, relatives a l'activitat física i l'esport existeixen en la Xarxa en particular, i en els mitjans de comunicació en general⁵⁴.

D'altra banda, i des d'una perspectiva purament pragmàtica, les TIC poden constituir un instrument que permeta al professorat d'educació física pal·liar l'escassa disponibilitat horària de què gaudeix l'àrea en el nostre sistema educatiu, i poder així gestionar qualitativament el temps, rendibilitzar la dedicació a la pràctica, superar algunes de les limitacions espacials-temporals característiques de la nostra àrea, i invertir així temps en l'aprofundiment dels continguts conceptuals i en l'estimulació de processos de reflexió guiats fora de les aules.

El professors i les professores d'educació física sabem que l'horari lectiu de què disposem per a desenvolupar el currículum és molt limitat i veritablement insuficient: dues sessions setmanals que haurien de sumar un total de setanta hores lectives (a secundària), el temps útil de les quals es redueix si atenem a qüestions com el desplaçament a l'aula específica o els canvis de roba i el foment dels hàbits d'higiene. Lamentablement, amb la recent reforma

54 En l'actualitat existeixen recursos de gran interès en Internet per al treball de valors i actituds i per al foment de la reflexió crítica individual i col·lectiva des de l'educació física. Aquests els resumim més endavant (veure p. 186 i s.).

educativa (LOE 2/2006) hem perdut l'oportunitat de convergir amb Europa en aquest aspecte, i consegüentment augmentar la càrrega lectiva dedicada a l'educació física⁵⁵.

Açò fa que intentem aprofitar al màxim les hores lectives per a realitzar les pràctiques, que encomanem la realització de tasques complementàries fora de l'horari lectiu, i que no puguem aprofundir en els fets, conceptes i sistemes conceptuals que prescriu el currículum en l'extensió que caldria⁵⁶.

A més a més el currículum d'educació física és molt ric quant a continguts de caràcter actitudinal, i la nostra intervenció en aquest sentit es veu moltes vegades reduïda a la resolució educativa dels conflictes i problemes que la pràctica va generant. Així, la transmissió de valors de forma conscient es veu en nombroses ocasions difuminada i no coneixem si realment la nostra intervenció ha tingut algun efecte en la modificació de conductes.

En aquest context les TIC, centrat en les opcions d'Internet, es converteix en un recurs de grans possibilitats per a l'educació física. Aquest es pot adreçar a complementar la nostra intervenció educativa a l'aula, i dotar així d'una major qualitat les programacions didàctiques⁵⁷. Ens sumem d'aquesta manera al *decàleg de bones pràctiques* en l'ús de les TIC en l'educació física escolar que Capllonch (2007b, p. 77-78) exposa, i que resumim a continuació:

1. Les TIC no han de plantejar-se com a un repte enfront a les activitats físiques, sinó com a una possibilitat per a guanyar hores per a l'àrea.
2. Les TIC han d'incorporar-se en l'educació física en un percentatge

55 La Comissió de Cultura i Educació del Parlament Europeu va aprovar el dia 13 de novembre de 2007 una resolució en què insta als Estats membres a què facen obligatòria l'educació física en l'ensenyament primari i secundari i accepten el principi que l'horari escolar hauria de garantir almenys tres classes d'educació física per setmana, si bé hauria d'animar-se a les escoles a superar, en la mesura del possible, aquest objectiu mínim (p. 5). El text íntegre es pot consultar en línia a <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2573> (recuperat 10 gener 2010).

56 Un dels principals elements de preocupació de la majoria d'especialistes en educació física, així com assegura López Rodríguez i Moreno (2002, p. 18) és com arribar a transmetre d'una forma significativa els continguts teòrics a l'alumnat. Els autors realitzen una proposta metodològica per a l'aprenentatge de fets i conceptes en educació física.

57 D'acord amb Cabero (2000) el professorat ha de realitzar esforços per a garantir que tots els participants en el procés tinguin les mateixes garanties per a la seua incorporació. Això independentment de les seues possibilitats d'accés a la tecnologia, de la seua localització física, del seu nivell de comprensió del llenguatge, o de la seua habilitat i perícia per a interaccionar amb el sistema. A més cal tenir en compte que tots estiguen treballant amb la informació que progressivament se'ls vaja presentant, realitzant les activitats i seguint el cronograma que s'haja previst en la seqüenciació de les activitats.

adequat, que siga fruit de la reflexió, adequat a l'alumnat i a les possibilitats del centre i del professorat.

3. Les TIC han de formar part de l'educació física com a una activitat curricular, i no com a fruit de la improvisació, de l'imperatiu tecnològic, de les condicions climàtiques, o de les modes.
4. Les activitats vinculades a les TIC que es proposen des de l'educació física han d'haver sigut analitzades prèviament i respondre a les intencions educatives.
5. En la programació de les activitats relacionades amb les TIC des de l'educació física s'han de tenir en compte els interessos, motivacions i coneixements previs de l'alumnat.
6. Les TIC en l'educació física poden proporcionar una valuosa eina per a treballar de forma paral·lela continguts que s'han desenvolupat a la pràctica.
7. Les TIC en l'educació física poden constituir-se com a un poderós element de motivació per a treballar continguts de tipus conceptual i actitudinal.
8. La tecnologia en l'educació física permet atendre la diversitat, ja que proporciona una alternativa per a l'alumnat que per alguna raó no puga assistir o realitzar determinades accions motrius.
9. Les TIC des de l'educació física també han de contribuir a l'alfabetització digital i, en conseqüència, fomentar les habilitats que es requereixen en la societat de la informació: capacitat crítica, treball autònom i col·laboratiu, intercanvi d'idees, habilitats de recerca i selecció d'informació...
10. S'ha d'informar adequadament a pares i mares de les possibilitats educatives que ofereixen les TIC en l'educació física escolar.

3.2.3. Funcions de les TIC en l'educació física

Entre les possibilitats educatives que ens proporcionen les TIC en l'àrea d'educació física, destaquem aquelles que, centrades en les opcions d'Internet, poden contribuir a millorar els processos d'ensenyament-aprenentatge. Des de la nostra perspectiva aquestes funcions es poden agrupar en sis (veure Figura 13), totes elles complementàries:

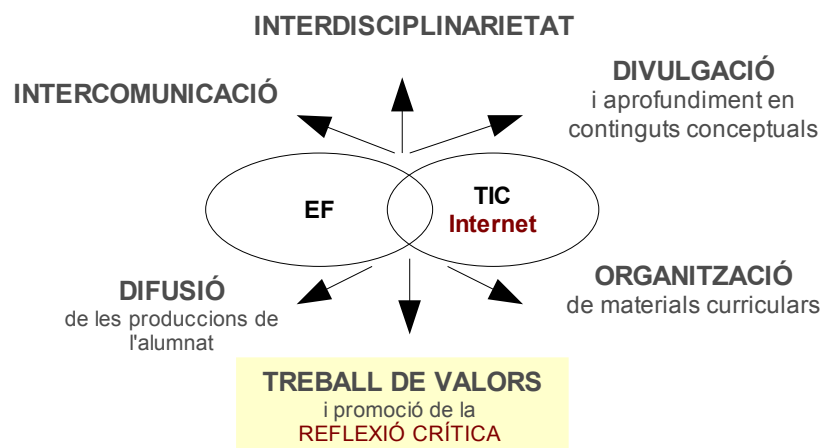


Figura 13: Funcions de les TIC centrades en Internet en l'educació física

Nota. Figura d'elaboració pròpia

La funció de divulgació i aprofundiment en continguts conceptuals, així com la d'organització dels materials curriculars, són les funcions que més s'estenen entre el professorat d'educació física –tal vegada perquè no requereixen d'una competència digital específica-. Només hi ha que navegar per les webs d'alguns centres de secundària per a observar que, en la secció del departament d'educació física, es troben organitzades fitxes teòriques, apunts o articles per als diferents cursos, que aprofundeixen en els continguts conceptuals que a les sessions pràctiques -o en el seu defecte en alguna sessió teòrica- són difícils de desenvolupar en l'extensió que requereixen.

La funció de divulgació i d'organització dels materials curriculars queda àmpliament recollida en la utilització de les plataformes o entorns virtuals de formació (aules virtuals) que, encara que no estan esteses entre els centres d'educació secundària, es convertiran, sense dubte, en un instrument de

gestió educativa en pocs anys.

L'entorn virtual Moodle⁵⁸, per exemple, amplia la funció purament divulgativa i ens permet, entre altres aspectes: organitzar el coneixement des d'una perspectiva estructural i temporal (facilita la gestió dels recursos documentals i multimèdia, així com les activitats a realitzar i la seua temporització); interactuar amb l'alumnat de forma fluïda i per tant, tutoritzar individualment les tasques encomanades; introduir temes de debat d'actualitat a partir de notícies, articles, pel·lícules; utilitzar de forma senzilla fòrums, diaris, qüestionaris, materials, consultes, enquestes, tasques; i gestionar les qualificacions.

La funció d'intercomunicació fa referència a les possibilitats que ens ofereixen els recursos de comunicació sincrònics (que es donen en temps real, com per exemple el xat o les xarxes socials), i asincrònics (per exemple el correu electrònic, els fòrums o els blocs) a través d'Internet, per a aspectes com la tramitació de treballs o la tutorització d'activitats. Les possibilitats que ofereixen ací les aplicacions que es deriven de la Web 2.0⁵⁹ són idònies per a facilitar la interacció i el treball col·laboratiu.

Els blocs⁶⁰ i altres tipus d'aplicacions Web 2.0, són instruments idonis de difusió de les produccions col·lectives i individuals que l'alumnat realitza a les sessions pràctiques, o de vídeos i fotografies d'activitats escolars i extraescolars, així com d'altres esdeveniments que se succeeixen en el decurs de l'any acadèmic en relació amb l'àrea.

Fem referència ací a, per exemple, les representacions que l'alumnat prepara com a cloenda d'una unitat didàctica de dramatització, o de mim; o la coreografia grupal com a activitat final d'una unitat de ritme i expressió, o d'acrosport, o de rock amb acrobàcies; o el concurs de balls de saló, cloenda

58 Moodle és una plataforma de formació (*e-learning*) de codi lliure, que permet crear de forma senzilla entorns virtuals d'ensenyament-aprenentatge.

59 És un concepte promogut al 2004 per O'Reilly Media (empresa editorial dels Estats Units) que s'associa amb les aplicacions web que faciliten la compartició interactiva d'informació, el disseny centrat en l'usuari i la col·laboració dins el *World Wide Web* (Cobo i Pardo, 2007).

60 Un bloc, també anomenat bitàcola o edubloc (bloc utilitzat amb fins educatius en entorns d'aprenentatge), és un lloc web periòdicament actualitzat que recopila cronològicament texts, articles i altres elements d'un o diversos autors, apareixent primer el més recent. Per a aprofundir en les característiques educatives i potencial pedagògic dels blocs, es pot consultar l'article de Tiscar (2005). De forma específica per a l'àrea d'educació física Villard (2007) explica les possibilitats d'aquest recurs en base a la seua experiència.

de la unitat didàctica pertinent; o l'exposició de fotos de l'activitat d'orientació esportiva o de qualsevol altra activitat en el medi natural; i un llarg etcètera de possibilitats d'interacció, organització i difusió.

Les bitàcoles es converteixen ací, en un element amb una gran càrrega de motivació que, sense dubte afecta positivament al desenvolupament curricular de l'àrea i la cohesió de grup.

La funció d'interdisciplinarietat es refereix a les possibilitats de les TIC per a facilitar i potenciar el treball interdepartamental i col·laboratiu entre matèries. La reflexió de Zabala (1989, p. 26) de fa dues dècades: "introduir una perspectiva globalitzadora en l'ensenyança, és més una qüestió d'actitud que de tècnica educativa", segueix plenament vigent. Efectivament, l'actitud segueix condicionant l'avanç cap a enfocaments educatius interdisciplinars, perquè la tècnica –de la qual les TIC és un element emergent– facilita en grans proporcions aquesta tasca.

Les possibilitats de dissenyar, utilitzar i avaluar recursos multimèdia en xarxa, d'acord amb les necessitats formatives i les relacions intrínseques i fefaents entre matèries, ha de permetre superar les dificultats⁶¹ amb què tradicionalment s'ha trobat el professorat amb iniciatives en aquesta direcció.

D'entre totes les funcions aportades, totes elles complementàries, considerem que el treball de valors i de foment de la reflexió crítica ha de ser un pilar fonamental en les programacions didàctiques d'educació física. Són moltes les eines digitals de què disposem a Internet per a dur a debat i a reflexió col·lectiva i individual, els diferents temes susceptibles de ser abordats de forma crítica: blocs, recursos puntuals en base a esdeveniments d'actualitat, webs educatives i *webquests* de disseny propi, caceres del tresor, etcètera.

L'instrument estarà en funció de la competència digital del professorat, el tema i el context en què es contextualitzarà la intervenció educativa. Ara bé, en aquest univers tecnològic no s'han de diluir els veritables objectius educatius que pretenguem assolir: els mitjans han de tenir per funció reforçar

61 Castañer i Trigo (1995, p. 91 i s.) exposen de forma detallada i ben estructurada, les dificultats dels centres educatius de secundària en l'exercici de la interdisciplinarietat i els obstacles quotidians que es generen.

i facilitar l'aprenentatge.

Com a apunt final d'aquest apartat volem posar l'accent en les necessitats de formació que les administracions han de cobrir. Si volem que l'educació física evolucione des de la perspectiva curricular i metodològica, incorporant, d'acord a la nostra idiosincràsia, les noves tecnologies, cal que el professorat tinga les competències necessàries quant a habilitats, destreses i dominis tècnics per a assumir nous reptes. Entre aquestes es troba la que considerem una de les competències fonamentals per a la integració coherent i ajustada a cada context de les tecnologies en l'educació física: l'assumpció del rol de dissenyador de mitjans⁶², de situacions d'aprenentatge i de recursos, aspectes tots ells fonamentals per a desenvolupar actuacions educatives adreçades al treball de valors i a la promoció de la reflexió crítica.

3.2.4. Recursos a destacar en Internet per al foment de la reflexió crítica i el treball de valors en l'educació física

Avui en dia ningú dubta que les aplicacions educatives d'Internet suposen una autèntica transformació del tradicional concepte d'aprenentatge. La informació està en la Xarxa, i són múltiples les possibilitats que li brinda al professorat i a l'alumnat d'intercanvi, de recerca i de comunicació en totes les àrees curriculars (Hervás, 2000, p. 600).

Ara bé, Internet és un autèntic *maremagnum* d'informació, on podem trobar recursos i informacions de totes les característiques i de múltiples fonts, però no sempre amb els mínims de qualitat exigibles. La informació és tan àmplia que correm el risc de perdre'ns en el propi mitjà, fet que, sumat a la sensació d'invertir excessiu temps en la recerca i en la preparació de la intervenció didàctica, en moltes ocasions ens pot dissuadir d'aprofitar el seu potencial.

Efectivament, una recerca acurada de recursos en línia per a l'àrea d'educació física ens permet observar la immensitat informativa que hi ha a aquest efecte. És fàcil de verificar. Només hem de realitzar una senzilla recerca en

62 Cabero (2000) remarca que el professorat ha de jugar un paper important en el disseny de mitjans, materials i recursos adaptats a les característiques dels seus estudiants. Aquests materials no sols han de ser elaborats per ell o ella de forma independent, sinó en col·laboració, tant amb la resta de companys i companyes involucrats en el procés, com amb una altra sèrie de persones expertes. Des d'aquesta perspectiva -destaca- el professorat haurà d'aprendre a treballar en equip i en col·laboració amb altres professionals.

qualsevol cercador d'Internet amb les paraules *recursos educació física* per a comprovar que les entrades que aporta (enllaços) es comptabilitzen per milions: llocs web amb programacions i recursos de tota mena i adreçats a tots els nivells, pàgines personals i blocs de professors i de professores d'educació física, aportacions d'experiències, portals amb articles de divulgació, classificacions d'enllaços a webs d'interès educatiu, etcètera.

Ara bé, la diversitat d'oferta baixa de forma exponencial quan els recursos que busquem giren entorn al treball de valors i el foment de la reflexió crítica en educació física, i més encara si afegim la variable multimèdia. En aquest context, i tenint com a marc l'objecte de recerca d'aquesta tesi, hem cregut convenient -sense ésser exhaustius- esmentar aquells llocs web que aporten recursos de qualitat per al treball de valors en l'àrea d'educació física⁶³:

Cal destacar en primera instància l'Observatori Crític de l'Esport⁶⁴ (<http://observatoriesport.uab.cat>), que és un projecte desenvolupat pel Grup de Recerca Valors en Joc. Es tracta d'una plataforma interactiva de treball (on es poden fer aportacions externes) que impulsa la formació, la reflexió i el raonament crític amb relació a l'esport, els valors i la construcció de la realitat que es fa a través dels mitjans de comunicació. Tot això ordenat en les temàtiques: economia i consum, estètica i salut, gènere, multiculturalitat, política, i violència envers joc net.

Aquest portal web recull aquells fets que tenen ressò als mitjans de comunicació (premsa, ràdio, publicitat, televisió, Internet, pel·lícules, etc.) i que, pel seu contingut, s'ha considerat que poden ser utilitzats com un recurs didàctic i convertir-se en un centre d'interès per al seu tractament dins l'àrea d'educació física.

63 Descartem ací les referències a llocs d'Internet que aporten recursos per a l'educació física en general (unitats i programacions didàctiques, articles de divulgació, etc.), les quals proliferen en la Xarxa. Entre aquestes però, destaquem:

- Edusport, que és un portal del *Ministerio de Educación, Política Social y Deporte*, que organitza una sèrie de recursos educatius per a l'àrea d'educació física per a ESO i batxillerat. Aquest recull, amb diferents graus d'interactivitat, proposes per a professorat i alumnat d'ESO i Batxillerat, i per a la població en general: <http://recursos.cnice.mec.es/edfisica/> (recuperat 20 abril 2009).

- XTEC (Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya), que proporciona una gran quantitat de recursos, programacions, articles, experiències, tractament de la diversitat i enllaços d'interès relacionats amb l'àrea d'educació física: (<http://www.xtec.cat/recursos/edfisica/index.htm>) (recuperat 21 abril 2009).

64 Orrit, Prat, Soler i Vallés (2007), a més de descriure el projecte, argumenten el seu interès educatiu dins l'àrea d'educació física.

A aquest efecte, aporten diferents elements per a programar la intervenció didàctica, entre els quals remarquem: pautes bàsiques per a fomentar el debat a l'aula, activitats que es poden realitzar per a treballar el recurs, una reflexió de l'autora o de l'autor del recurs que pot orientar el seu enfocament, i enllaços que poden complementar-lo.

El Grup de Recerca Valors en Joc també ofereix altres llocs webs i projectes en Xarxa, que proporcionen recursos (notícies, activitats, recursos multimèdia, reflexions) per al foment de l'actitud crítica de l'alumnat⁶⁵. Entre aquests destaquem, per la seua relació amb l'objecte d'aquesta recerca, *Esport.net*⁶⁶. Aquest és un projecte que recull un conjunt d'activitats i propostes didàctiques encaminades al desenvolupament de la capacitat crítica en l'àrea de educació física en l'educació secundària i el batxillerat.

La proposta es justifica per l'enorme presència de l'esport en la nostra societat -especialment de l'esport espectacle- així com la influència que aquest té en les actituds i els comportaments de xics i xiques, la qual cosa fa necessària una anàlisi de les situacions que es donen en aquest àmbit. En conseqüència programa (estableix objectius, metodologia, avaluació i temporització) una sèrie d'activitats organitzades en quatre àmbits: gènere i esport; salut, consumisme i esport; política, economia i esport; i violència, competitivitat i esport.

A aquests dos espais en línia de recursos que ens poden ser d'utilitat per al foment de la reflexió crítica, podem sumar les bases de dades de *webquests* específiques d'educació física:

- En primer lloc destaquem el portal anomenat *PHP Webquest*⁶⁷ (<http://www.phpwebquest.org/>) que, a més de recollir una gran quantitat de *webquests*, caceres del tresor i *miniquests* d'educació física i altres

65 A aquest efecte es pot consultar la seua pàgina web:

<http://dewey.uab.es/valorsenjoc/estructura.htm> (recuperat 12 maig 2009)

66 Es pot consultar en línia a l'enllaç:

<http://dewey.uab.es/valorsenjoc/espportnet/> (recuperat 12 maig 2009)

67 El resultat d'aquest programa és fruit d'una tesi doctoral titulada "Diseño, desarrollo y evaluación de un software libre para la creación de webquests", presentada per Temprano (2005). En aquesta, davant les dificultats tècniques que troba el professorat amb pocs coneixements d'informàtica per a l'elaboració de recursos educatius multimèdia, desenvolupa un programari que permet elaborar *webquests* a qualsevol docent, independentment de quin siga el seu nivell de competència en l'ús de les eines informàtiques.

àrees, és un programa educatiu lliure que permet dissenyar, gestionar i tenir en línia el propi recurs sense necessitat d'escriure el codi HTML o usar programes d'edició de pàgines web.

- També són interessants, el portal *Webquest: Comunitat Catalana de Webquest*⁶⁸ que, a més de disposar d'una base de dades de *webquests* extensa, proporciona plantilles i programes generadors de *webquests* en línia per a facilitar aquesta tasca al professorat. I la *Biblioteca Semántica de Webquests*⁶⁹ amb un motor de recerca per àrees curriculars que facilita la tasca de recerca.

68 Es pot consultar en línia a l'enllaç: <http://blocs.xtec.cat/webquest/> (recuperat 16 maig 2009).

69 Es pot consultar en línia a l'enllaç: <http://cfievalladolid2.net/webquest> (recuperat 16 maig 2009).

PART II. L'ACCIÓ DIDÀCTICA

Capítol 4. Disseny tècnic i didàctic del Recurs Educatiu Multimèdia

4.1. ALGUNES REFLEXIONS INICIALS SOBRE EL DISSENY DE PROGRAMES MULTIMÈDIA EDUCATIUS

4.2. PROCÉS DE DISSENY DEL RECURS EDUCATIU MULTIMÈDIA

4.3. CARACTERÍSTIQUES TÈCNIQUES DEL REM

4.3.1. Estètica i estructura

4.3.2. Imatges i icones

4.3.3. Text

4.3.4. Navegació

4.3.5. Aspectes didàctics del disseny tècnic

4.4. PRINCIPIS PEDAGÒGICS DEL RECURS EDUCATIU MULTIMÈDIA

4.4.1. Marc psicopedagògic

4.4.2. Estratègies metodològiques per a l'educació de l'actitud crítica

4.4.2.1. Estratègies didàctiques en l'acció docent

4.4.2.2. Estratègies didàctiques en el paper de l'alumnat

Iniciem aquest capítol amb algunes reflexions generals sobre el disseny de programes multimèdia en un context on el *Tractament de la informació i la competència digital* exigeixen del professorat noves fórmules d'orientar l'educació i els processos d'ensenyament-aprenentatge. Posteriorment descrivim el procés de disseny del Recurs Educatiu Multimèdia en base a una sèrie d'etapes o moments: la preparació inicial, la temporització del projecte, la documentació i finalment la producció.

A les consideracions de caràcter tècnic del Recurs Educatiu Multimèdia li dediquem el següent apartat. En ell expliquem els aspectes tècnics més rellevants i enumerem les característiques essencials i els criteris tècnics, estètics que en han guiat en el seu disseny i elaboració. Aquests els ordenem atenent a cinc perspectives: l'estètica i l'estructura de la web, les imatges i les icones, el text, la navegació, i els aspectes didàctics del disseny tècnic.

El capítol conclou amb un dels elements clau de la recerca: les bases pedagògiques en les quals es fonamenta el recurs. La definició de les estratègies didàctiques que han de possibilitar el desenvolupament d'intencions educatives adreçades a aconseguir una actitud crítica de l'alumnat envers el culte al cos és, sense dubte, l'aspecte més destacable i rellevant del disseny del Recurs Educatiu Multimèdia. A aquest efecte, després d'una necessària referència al marc psicopedagògic en què ens basem, agrupem les estratègies metodològiques en funció de si incideixen en l'acció docent, o si pel contrari se centren en el treball que desenvolupa l'alumnat.

4.1. ALGUNES REFLEXIONS INICIALS SOBRE EL DISSENY DE PROGRAMES MULTIMÈDIA EDUCATIUS

Els recursos relacionats amb les Tecnologies de la Informació i la Comunicació s'han constituït com a una eina útil des de la perspectiva pedagògica, i que desperta un gran interès entre l'alumnat, la qual cosa facilita la motivació envers l'aprenentatge -element indispensable en qualsevol procés educatiu-.

Actualment, l'elaboració d'un recurs educatiu multimèdia en format web és una tasca a l'abast de qualsevol docent de qualsevol àrea curricular. Efectivament, fins fa poc temps introduir-se en el món de la informàtica, per tal de dissenyar una web educativa que plantegés una sèrie d'activitats en línia, era una feina que es revelava complicada. La creació de pàgines web exigia del maneig del llenguatge en el qual s'estructuren i es dissenyen aquestes pàgines (*html, php, etc.*). Avui, per contra, existeixen moltes aplicacions que faciliten la seua creació i que fa que no siga fonamental conèixer aquests llenguatges.

El disseny d'un recurs educatiu multimèdia és la fase en què s'estableixen els continguts i la relació entre ells, la seua seqüenciació i la forma en què es presenten (Martínez Sánchez, 2004, p. 20). Han sigut molts els autors i les autores que han establert les fases o etapes en les quals dividir el procés de disseny, elaboració i aplicació de materials. Com assenyala Cabero (2007, p. 50) les diferències entre els distints models es troba, bé en el nombre d'etapes, bé en els orígens i en les bases teòriques, o en l'ús dels estudis d'avaluació.

La tasca de disseny d'un recurs d'aquestes característiques implica un procés de presa de decisions amb relació a l'estructuració del material, a la manera de presentar la informació i a les vies de comunicació que existiran entre l'alumnat, el sistema i el professorat, conjuntament amb un conjunt de decisions de caràcter docent (Pérez i Garcias, i Salinas, 2004, p. 157).

Partim però d'una premissa prèvia, i és que el professorat no som, en general, professionals de la producció tècnica de materials multimèdia, sinó professionals de l'ensenyament. En conseqüència els coneixements tècnics són limitats i queden en funció de la formació contínua o permanent que els docents realitzem a llarg de la nostra vida professional. Però, no per això hem

de deixar de banda l'oportunitat que ens brinda la producció de recursos TIC i la seua integració en els processos educatius -i menys encara en l'actualitat, on el treball de la competència digital de l'alumnat exigeix per part del professorat noves formes d'abordar l'educació-. En aquest sentit, estem d'acord amb la reflexió de Cabero (2007, p. 52):

Si el diseño está íntimamente ligado a la mejora de la práctica, debemos entender que el diseño, producción y evaluación de procesos y materiales aparezca asociado a los profesionales de la práctica de la enseñanza.

4.2. PROCÉS DE DISSENY DEL RECURS EDUCATIU MULTIMÈDIA

Per a abordar el disseny del REM ens hem guiat pel principi que Cabero (2004, p. 216) destaca quant al disseny de materials formatius en Xarxa: "cuanto menos más", amb la qual cosa pretén destacar que el lloc web ha de concentrar els elements necessaris per al desenvolupament de l'acció educativa sense que això supose la incorporació d'elements innecessaris aliens al procés formatiu. És a dir, que allò tècnic estiga supeditat a allò didàctic, que siga llegible, i que facilite la interactivitat, hipertextualitat i la participació activa de l'alumnat.

D'acord amb Cabero i Hernández (1995, p. 13), des d'una perspectiva crítica els mitjans didàctics han de tenir un "alto significado para el análisis, reflexión, crítica y transformación de las prácticas de la realidad contextual", i aquest és sense dubte, el caràcter que hem pretès imprimir al nostre recurs.

Per a García-Varcargel (2003, p. 260) podem diferenciar dos tipus de disseny: el disseny de la comunicació i el disseny de l'aprenentatge. El primer té a veure amb el procés de comunicació, i engloba aspectes relacionats amb les qualitats i capacitats comunicatives de les persones que intervindran en el procés. El disseny de l'aprenentatge contempla qüestions vinculades a la metodologia. Inclou tant propostes metodològiques subjacents al mitjà, que seran les que el singularitzaran, com possibilitats metodològiques que poden afavorir l'aprenentatge -o almenys no impedir-lo-.

El disseny però, no pot ni ha d'obviar el context educatiu en què s'aplica el recurs multimèdia, perquè ha de ser un instrument que facilite l'aprenentatge,

i en cap cas pot produir discriminacions per mancances materials o de coneixements tecnològics. Fem referència ací a aspectes com: l'alumnat a qui va adreçat i les seues experiències prèvies en l'us de les tecnologies en el seu procés formatiu, el cost que pot suposar l'aplicació del recurs (si és que en suposa cap), l'equipament a disposició de l'alumnat i la facilitat per accedir-hi (ordinador i connexió a Internet en casa, biblioteques de l'entorn, institut,...), i el temps disponible per a la seua execució.

El disseny del REM s'ha fonamentat en una premissa prèvia: la web no ha de ser una mera exposició de continguts sobre un tema, ni pretendre únicament informar l'alumnat sobre una sèrie de continguts conceptuals. Ha de ser un recurs que l'ajude a aconseguir uns objectius pedagògics, per a què en finalitzar el seu treball haja incorporat a la seua xarxa conceptual determinats conceptes, manege amb soltesa certs procediments i habilitats, i fonamentalment, haja adquirit o refermat una sèrie d'actituds.

En aquesta primera fase de disseny i d'elaboració del REM, el primer dels passos ha sigut respondre a dues qüestions bàsiques: quin tipus d'aplicació multimèdia volem dissenyar i amb quina finalitat educativa. I paral·lelament a això: quins continguts pretenem ensenyar i com podem incardinar-lo en unitat didàctica de condició física i salut.

Tot això exigeix que el disseny pedagògic estiga present al llarg de tot el procés de creació, influint en la presa de decisions tant sobre l'aspecte formal com sobre l'aspecte estructural. Açò suposa l'elaboració d'un guió el més preparat possible (disseny pedagògic), una adequada estructuració de la informació, i una possibilitat de navegació clara que evite la desorientació (disseny estructural).

El disseny d'un recurs educatiu multimèdia contempla una sèrie d'etapes o moments. Ens hem guiat per les etapes que Martínez Sánchez (2004, p. 21) proposa: anàlisi de la situació -que hem anomenat preparació inicial-, especificació del pla i temporització del projecte, documentació, i finalment producció. La realització esdevindria la materialització de l'acció docent a través del recurs.

A) Preparació inicial

Aquesta és, des de la nostra perspectiva, l'etapa més complexa, perquè és en la qual prenem les decisions inicials que condicionen tota la intervenció educativa. Aquestes necessàriament s'han d'ajustar als límits que estableixen els coneixements tècnics propis i els recursos a la nostra disposició. Entre aquestes decisions destaquen:

1. Realitzar el disseny didàctic bàsic:
 - Elegir la temàtica a tractar, és a dir, el contingut nuclear sobre el que ha de girar la programació d'aula.
 - Decidir quins elements curriculars desenvolupar.
 - Definir amb claredat els objectius didàctics, seleccionar els continguts adequats, establir les estratègies metodològiques, preveure les possibles activitats i determinar els mecanismes d'avaluació.
 - Preveure la unitat didàctica més adequada per a incardinar el recurs així com la manera de fer-ho.
 - Determinar els materials complementaris a elaborar per a facilitar els aprenentatges.
2. Resoldre quin tipus de recurs multimèdia realitzar (*webquest*, *edublog*, web educativa, cacera del tresor, etcètera) i en quin servidor ubicar-lo.
3. Prendre una decisió quant als mitjans tècnics (programari bàsicament) que utilitzarem per a l'elaboració del recurs.

L'elecció del programari amb el qual produir i realitzar el recurs no ha sigut aleatori. Són nombrosos els editors que permeten el disseny de pàgines web (FrontPage, Dreamweaver, Hot Metal, Netscape Composer, Adobe Page Mill, i un llarg etcètera), però, des d'un posicionament ideològic en defensa i promoció del programari lliure⁷⁰

70 El programari lliure és aquell que, una vegada obtingut, pot ser usat, copiat, estudiat, modificat i redistribuït lliurement. És per tant, l'antagònic al programari propietari, amb unes llicències més restrictives i que se sol regir per la normativa de propietat intel·lectual, que reserva la majoria dels drets de modificació, duplicació i redistribució per al titular dels drets de propietat intel·lectual.

No és intenció d'aquesta tesi aprofundir en el suport filosòfic i ideològic que, des de la nostra perspectiva, ha d'impulsar l'ús del programari lliure en l'àmbit educatiu. A aquest efecte es poden consultar tres documents de gran interès (citats a la bibliografia): Mas et al. (2004) que, després de repassar els conceptes més importants relacionats amb aquest tipus de programari i aclarir els dubtes i les concepcions equivocades més freqüents que l'envolten, exposen els seus avantatges

en l'educació, hem optat per fer ús del processador de texts de l'*OpenOffice 2.2. (Writer/Web)*⁷¹, del *GIMP 2.2*⁷² per a la manipulació i confecció de gràfics, i del *FileZilla*⁷³ per a la transferència d'arxius al servidor FTP (*File Transfer Protocol*) on tenim allotjada la web (www.iessantamargalida.org).

4. Revisar si existeixen materials d'aquestes característiques en la xarxa amb la intenció d'evitar duplicacions.

B) Temporització del projecte

Aquesta etapa esdevé fonamental per posar ordre a un procés que es retroalimenta constantment. Una vegada preses les decisions assenyalades a l'anterior apartat, la temporització de la nostra acció en el procés de disseny i elaboració del REM és un element determinant. Ho és perquè permet prendre consciència d'aquest procés i conèixer en cada moment el punt en què ens trobem, els recursos materials utilitzats, i el temps necessari per a la seua realització.

Per a la temporització del procés d'elaboració del REM ens han sigut útils les indicacions que Pérez i Carcias i Salinas (2004, p. 161) proporcionen: en primer lloc definir la *interface* de comunicació, en segon lloc establir la base hipermèdia (estructura de la informació), i finalment concretar el sistema tutor o disseny de l'aprenentatge. Tot açò tenint en compte tot un seguit de consideracions tècniques que expliquem amb detall al següent apartat.

1. El disseny de la *interface*. Responem ací a qüestions com: Com organitzem i presentem la informació en base a texts, elements gràfics, elements sonors, botons, icones? Com distribuïm la informació en la pantalla? Quins elements de navegació incorporem? Quina capacitat de moviment i control proporcionem?

generals. Posteriorment fan especial èmfasi en les àrees de la docència, la recerca i els serveis a la ciutadania i a la societat. Fernández Macías (2002) que tracta d'explicar les raons de l'èxit d'aquest programari des de la perspectiva sociològica. I Adell i Bernabé (2007) que aborden de forma específica l'ús d'aquest tipus de programari en l'àmbit educatiu.

71 OpenOffice 2.0. [Programari informàtic]. (2007). Sun Microsystems. Disponible a Internet: <http://ca.openoffice.org/> L'*OpenOffice* és un paquet ofimàtic lliure i el *Writer* la seua eina per a crear documents.

72 GIMP 2.2. (GNU Image Manipulation Program) [Programari informàtic]. (2007). Equipo de GIMP. Disponible a Internet: <http://www.gimp.org/> Es tracta d'un programa de distribució lliure, potent i versàtil, adequat per a tasques com el retoc fotogràfic o la creació i disseny d'imatges

73 Filezilla 3.2.4.1. [Programari informàtic]. (2004-2009). Tim Kosse. Disponible a Internet: <http://filezilla-project.org> FileZilla és un client FTP multiplataforma.

Dissenyar la *interface* és decidir com serà la comunicació entre l'alumne i el programa, és a dir, el conjunt d'eines de què disposarà l'alumne per a accedir i navegar pel recurs. A aquest efecte hem definit tres zones:

- Zona de treball. On s'ubica l'acció i on es troba el cos principal de la informació, així com les activitats.
 - Zona de navegació. Els principals elements de navegació són els enllaços i els botons que ens duen a altres pantalles.
 - Zona de contextualització, que indiquen a l'alumne on es troba en cada moment.
2. Especificació de la base hipermèdia. Açò suposa decidir sobre l'organització del contingut i el mode i grau de llibertat per a la navegació. Es tracta doncs d'estructurar de forma coherent la informació amb enllaços hipertext i hipermèdia.
 3. Concreció del sistema tutor o disseny de l'aprenentatge. Ací responem a preguntes com: Com seqüenciem els continguts? Com atenem a la diversitat d'alumnes? Quins possibles camins establím per a recórrer-los? Quins enllaços a altres llocs web volem que apareguen? Com tutoritzem l'alumnat?

C) Documentació

Aquesta és una etapa complexa per la gran quantitat d'informació que es maneja. Esdevé la fase en què seleccionem la informació (enllaços a pàgines web i altres documents, en Xarxa o no) que volem utilitzar en el procés educatiu. Això suposa una recerca acurada en Internet i identificar aquells elements que creiem que poden ajudar-nos a construir l'aprenentatge crític que pretenem.

En aquesta fase també s'inclou el disseny i l'elaboració de recursos complementaris i que, en aquesta intervenció didàctica prenen una rellevància cabdal, ja que han de facilitar la comprensió dels conceptes i dels procediments que desenvolupem a través del REM, i donar coherència a la unitat didàctica en el seu conjunt.

D) Producció

És l'etapa en què es materialitza el disseny. En base a les decisions que hem pres en les anteriors fases, fent ús dels materials, dels recursos i dels coneixements tècnics necessaris, i d'acord amb els criteris prefixats, produïm el recurs.

En aquesta etapa dissenyem les activitats d'ensenyament-aprenentatge; donem plena funcionalitat al recurs a partir de les decisions preses sobre els nivells d'interactivitat i control, l'extensió i l'aspecte; produïm l'organització interna (estructura i navegació); formatem i estilitzem les pàgines que configuren la web; elaborem els gràfics i les imatges que han d'aparèixer; i concretem els procediments d'avaluació i d'autoavaluació. Per a facilitar la comprensió del procés desenvolupat per al disseny del recurs es pot veure la Figura 14 on es poden observar les fases seguides i les principals accions que s'hi inclouen.

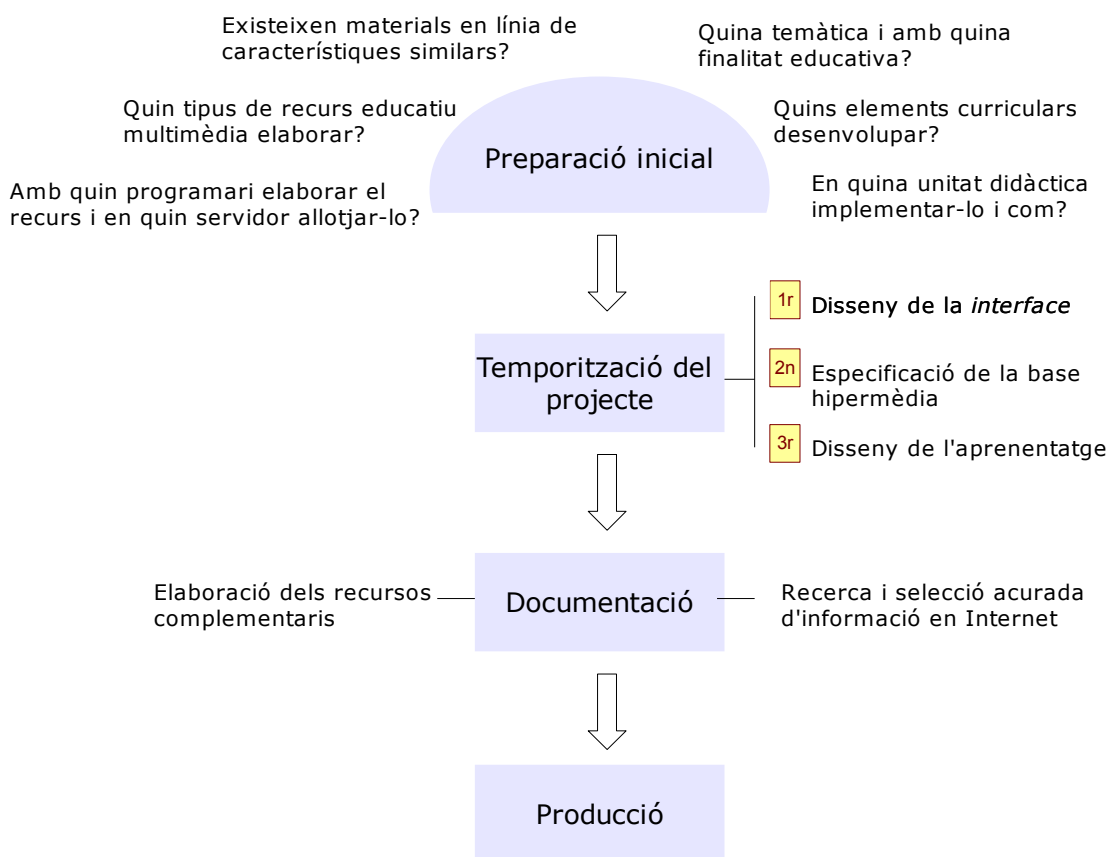


Figura 14: Fases de disseny del REM

Nota. Figura d'elaboració pròpia

4.3. CARACTERÍSTIQUES TÈCNIQUES DEL REM

El recurs que hem elaborat es tracta d'una web educativa amb algunes característiques pròpies de les *webquest*. En cap cas hem pretès elaborar una eina expositiva de continguts sobre temes relacionats amb el culte al cos i la condició física, sinó dissenyar un recurs amb una finalitat pedagògica clara: que l'alumnat, en finalitzar la resolució de les activitats que es proposen, haja incorporat a la seua xarxa conceptual determinats conceptes, manege amb soltesa certs procediments, i fonamentalment haja adquirit o refermat unes actituds -concretament una actitud crítica- respecte al culte exacerbat al cos.

Les consideracions tècniques que ens han guiat en la realització del recurs es basen en aspectes que recullen treballs com ara: Cabero, J. (2001), Gallego i Alonso (1999), Lynch i Horton (2008), Marqués (1999), Pérez i Garcias, i Salinas (2004) i Tirado (2007). Aquestes les podem resumir en:

1. Senzillesa: aportar una idea o dos per pantalla.
2. Coherència interna i externa: tenir una concepció global del material a fi que les pantalles presenten entre si coherència en la tipografia dels texts, en la ubicació dels botons de navegació, etc.
3. Equilibri: atendre a la composició, simetria, i agrupació d'objectes en funció dels eixos verticals i horitzontals, per tal de rendibilitzar l'espai i evitar espais buits i d'escassa validesa informativa.
4. Llegibilitat: dissenyar les pantalles per a què siguen interpretades d'esquerra a dreta i de dalt a baix, arran de la premissa que tendim a fixar l'atenció en el centre de la pantalla.
5. Temps: tenir cura del temps d'espera en les càrregues de documents, en l'execució d'accions i en el trànsit entre pantalles.

Aquestes consideracions generals les podem concretar en el conjunt de criteris que, a nivell tècnic, estètic i pedagògic, hem atès a l'hora d'elaborar el REM. Per a una millor comprensió d'aquests criteris, dividim l'apartat en les cinc perspectives en què ens hem basat:

1. Estètica i estructura de la web.

2. Imatges i icones.
3. Text.
4. Navegació.
5. Aspectes didàctics del disseny tècnic.

4.3.1. Estètica i estructura

Els aspectes que hem tingut en compte en la realització del REM quant a aspectes tècnics i estructurals són els següents:

- Disseny d'una estructura web en arbre, front a l'habitual utilització d'esquemes (estructura lineal) per a distribuir els continguts.
- Disseny d'una portada que aporte significat a les tasques que inclou la web amb la inclusió dels següents elements: una imatge de referència, el curs a què va adreçat el recurs, el nom de l'autor amb la seua adreça de correu electrònic, i la data de l'última actualització. També la llicència d'ús per a què altre professorat puga utilitzar-la o fer obres derivades sense finalitat comercial.
- Claredat en els continguts i en la composició, que permeta conèixer a l'alumne amb un cop de vista de què tracta la web i quin és l'esquema de navegació.
- Harmonització i adequació dels colors de forma que faciliten la lectura. Preferentment amb l'ús de fons clars i homogenis.
- Homogeneïtzació de l'estil amb la intenció de mantenir un estil constant al llarg de les pantalles, i col·locar així les coses que es repeteixen sempre en el mateix lloc. Per a això mantenim un *frame* o marc que homogeneïtze l'estructura de les pàgines que integren la web.
- Ús de taules per a organitzar l'espai de cada pàgina. Les taules ajuden a estructurar adequadament els continguts.
- Atenció a les limitacions de la grandària de la pantalla, del sistema en

què es veurà i del navegador que s'utilitzarà, així com les paletes de color. Amb l'ús de *frames* o marcs és important incorporar l'*scrolling* per a què aparega la ferramenta que permet pujar i baixar la pantalla depenent de si és necessari, en funció de la seua grandària.

- Facilitació de la localització. L'estructura ha de permetre que l'alumne sàpiga en tot moment on es troba dins la web.

4.3.2. Imatges i icones

A partir de la consideració que un bon sistema de navegació comença amb un mapa de continguts en la pàgina principal, a cada pàgina col·loquem un rètol que la identifique i uns botons gràfics o icones que permeten a l'usuari moure's per la resta de la unitat. Aquestes icones porten les seues etiquetes de text que permeten conèixer la ruta.

Les icones utilitzades són sempre en format GIF o JPEG. Com explica Gallego i Alonso (1998, p. 69) és interessant tenir en compte que el format GIF utilitza fins a un màxim de 256 colors o 64 tons de grisos (es poden usar menys, amb la qual cosa ocupa menys la imatge) i permet la possibilitat de definir fons transparents i animació de gràfics.

Aquest format usa un sistema de compressió (per a reduir el temps de transmissió per la Xarxa) amb el qual no es perd qualitat. Per això, aquest format és apropiat per a imatges xicotetes i amb bona resolució i per a dibuixos amb vores ben definides.

El format JPG permet qualitats de més de 256 colors, de fet permet fins a 16 milions. Aquest format té un sistema de compressió que fa que la seua transmissió per la Xarxa siga més ràpida, per la qual cosa és el format més apropiat per a imatges grans.

Altres aspectes que hem tingut en compte en la realització del REM quant a les imatges i icones són:

- Adequació de l'escala, angle, il·luminació i to.
- Relació adequada i equilibri entre text i imatge.

- Confecció de composicions senzilles, no barroques, sense utilitzar en excés les possibilitats d'atraure l'atenció. En aquest sentit no fem ús de cap format *gif* animat, ja que distrauen l'atenció de la informació útil i fan enlentir la navegació.
- Reutilització de gràfics per a imprimir rapidesa a la navegació. Per a això utilitzem les mateixes icones per als diferents botons i icones bàsiques de navegació de la web.
- Estalvi de memòria en els gràfics i en les barres de navegació. A aquest efecte reduïm la qualitat de les imatges que tenen una resolució que excedeix de les necessitats.
- Ús d'icones conegudes per a representar accions que mostren clarament el seu significat sense comentaris afegits.
- Ús d'icones familiars per a l'alumne que hagen sigut àmpliament utilitzades amb anterioritat.

4.3.3. Text

Els aspectes que hem tingut en compte en la realització del REM quant al text són:

- Ús de fonts quasi universals.
- Ús d'un color de lletra harmonitzat amb el fons, amb texts contrastats: text fosc sobre fons clar.
- Realització de texts sense justificar per a facilitar la lectura.
- Elaboració de missatges senzills: poc text per pantalla i matisació de les idees fonamentals.
- Categorització de la informació amb l'ús dels instruments per a ressaltar la informació (grandàries, colors,...). Destaquem però allò que és imprescindible, ja que quan es ressalten moltes coses no aconseguim l'objectiu de fixar l'atenció. Val a dir que evitem l'ús del subratllat per a destacar, ja que les lletres subratllades i en color blau

solen considerar-se enllaços.

- Estructuració del text al llarg de la pàgina, per a la qual cosa fem paràgrafs curts que faciliten la lectura i títols destacats en les distintes seccions del text. Tenim en compte no esgotar molt les voreres de la pantalla de l'ordinador, ja que les línies curtes es llegeixen amb major facilitat que les llargues.

4.3.4. Navegació

La creació dels dispositius de navegació han de permetre a l'alumnat: determinar la seua localització actual; fer-se una idea de la relació d'aquesta localització amb altres materials; facilitar la navegació en el sinus de la pròpia pàgina; tornar al punt de partida, tant de la pròpia pàgina com del lloc web; i explorar materials no directament vinculats a aquells en què es troba en eixe moment.

En aquest sentit hem tingut en compte els següents aspectes:

- Navegació ràpida, sense ús d'elements que sobrecarreguen en excés.
- Navegació senzilla, que presente poques opcions d'elecció i que mostre sempre el camí de tornada.
- Disposició d'indicadors que permeten a l'alumnat saber on es troba en cada moment. Per això, mantenim un marc que facilite l'esquema de navegació de la web.
- Evitació d'una fragmentació excessiva.
- Evitació d'enllaços que no funcionen. És important la revisió dels enllaços abans de desenvolupar les activitats, per tal de cerciorar-se que aquests adrecen a les webs previstes correctament.
- Ús d'enllaços que faciliten la navegació. És a dir, intentar que la frase (sempre curta) en què situem l'enllaç tinga significat.
- Ús de marques que permeten tornar al principi de cada pàgina.

4.3.5. Aspectes didàctics del disseny tècnic

Els aspectes que tenim en compte en la realització del REM quant a aspectes de caràcter didàctic són:

- Fixar molt clarament els objectius de les activitats del REM. Aquests són pocs, concrets i intel·ligibles per a l'alumnat. A aquest efecte hem ressaltat amb color groc l'objectiu de cada activitat, en resposta a què s'espera d'elles i ells.
- Contextualitzar el recurs. Aquest ha de formar part de la programació didàctica de l'àrea o matèria i quedar perfectament implementat en la programació d'aula. En aquest sentit, les tasques que s'hi inclouen estan contextualitzades en el treball que es desenvolupa a les sessions de classe, i lligades als continguts que en aquell moment es desenvolupen (veure Taula 14, p. 293).
- Adequar-lo al nivell curricular de l'alumnat a qui va adreçat i preveure l'atenció a la diversitat.
- Cercar la màxima qualitat dels recursos facilitats (enllaços adequats, documents interessants,...)
- Destacar les idees fonamentals.
- Fomentar el treball cooperatiu, la creativitat, així com el desenvolupament de la capacitat crítica.
- Informar convenientment sobre com s'avaluaran i qualificaran les tasques incloses en el REM.
- Realitzar un disseny que siga senzill, tant des de la perspectiva de l'aplicació (professorat) com des de la perspectiva de l'ús (alumnat).
- Incloure un apartat de "Guia didàctica" que resumisca les orientacions bàsiques que, altre professorat, pot tenir en compte a l'hora d'aplicar el REM: quin és el context curricular, què es pretén aconseguir (objectius didàctics), què s'ensenyarà (continguts), com aplicar-lo a l'aula (metodologia) i les consideracions oportunes sobre l'avaluació.

Com a conclusió d'aquest apartat aportem la Taula 5 on resumim aquells elements més rellevants a què atén el REM, en base al que hem exposat.

Taula 5: Criteris bàsics del disseny tècnic del Recurs Educatiu Multimèdia

ASPECTES TÈCNICS I ESTÈTICS	ASPECTES DIDÀCTICS
Entorn visual: presentació, colors, pantalles, lletra, gràfics...	Eficàcia didàctica, facilita l'assoliment dels objectius
Qualitat de l'estructura: organització de continguts i composició	Contextualitzat en la programació didàctica
Estil homogeni: manteniment d'un estil constant en las pàgines de la web	Capacitat de motivació (atractiu, interessant)
Equilibri entre text i imatges: texts no excessivament densos	Adequat als destinataris (nivell, competència curricular, atenció a la diversitat..)
Gràfics adequats: que aporten informació i no sobrecarreguen	Qualitat dels recursos facilitats (enllaços, documents...)
Navegació per les activitats: que permeta saber en tot moment on et trobes	Es destaquen les idees fonamentals a cada pantalla
Velocitat de navegació adequada: les pàgines no tarden en carregar-se	Fomenta el treball cooperatiu i la capacitat crítica
Execució fiable: els enllaços i les pàgines funcionen correctament	Informa sobre l'avaluació
Crèdits: data de l'actualització, autor (correu electrònic)...	Facilitat d'ús en la intervenció educativa (perspectiva del professorat)
	Facilitat d'ús (perspectiva de l'alumnat)

Nota. Elaboració pròpia

4.4. PRINCIPIS PEDAGÒGICS DEL RECURS EDUCATIU MULTIMÈDIA

El disseny didàctic del Recurs Educatiu Multimèdia esdevé l'element clau que ha de possibilitar el desenvolupament de les intencions educatives adreçades a aconseguir una actitud crítica de l'alumnat envers el culte al cos.

El com ensenyar qualsevol contingut, és a dir, l'enfocament que el professorat li donem a qualsevol procés educatiu, cobra una importància capital si pretenem que aquest aprenentatge tinga alguna significativitat per a l'alumnat. Però, encara ho és més quan allò que pretenem que l'alumnat adquireisca són valors i actituds.

Les característiques de la intervenció docent fruit d'aquesta recerca, té en el desenvolupament de l'actitud crítica un dels seus pilars bàsics. Per consegüent, farem al·lusió de forma breu a les bases metodològiques en què es fonamenta el REM tenint en compte les consideracions que diferents

autores i autors han fet respecte a l'educació, tant de l'actitud, com del pensament crític. Abans però, trobem important referir-nos al marc psicopedagògic en què es basa la intervenció didàctica.

4.4.1. Marc psicopedagògic

Des de la LOGSE (1/1990), el model psicopedagògic en què s'han fonamentat els processos d'ensenyament-aprenentatge ha sigut el constructivisme (Coll, 1990). Les teories constructivistes es basen en la premissa que l'alumnat elabora el seu propi coneixement mitjançant la interpretació de la seua experiència personal d'aprenentatge i d'acord amb les seues creences i coneixements previs (Coll et al., 1995, Carretero, 1993; Bolívar et al., 2002).

En conseqüència, els models instructius que es fonamenten en el constructivisme no s'orienten només cap als objectius i els resultats, sinó que també focalitzen l'atenció en la promoció d'entorns d'aprenentatge que siguen significatius per a l'alumnat. D'aquesta manera:

El constructivismo como paradigma psicopedagógico intenta explicar cómo aprende el alumno así como encontrar alternativas que lo lleven a aprender cómo asimilar la información con el fin de que sea capaz de comprender, explicar, transformar, criticar e innovar la realidad a la luz del conocimiento adquirido por aprendizaje significativo. (Rodríguez Elbrad, 2008, p. 4)

L'aprenentatge significatiu es fonamenta en una participació activa i conscient de l'alumnat en les activitats, que el permeta relacionar el que sap amb el que aprèn, lligar la informació nova amb la que ja té, i interconnectar experiències prèvies amb l'experiència actual.

La creació d'entorns significatius d'aprenentatge pren importància si el que es pretén ensenyar són valors, actituds o normes, i més, si lligat a aquestes actituds volem transmetre un component de crítica.

És interessant en aquest context subratllar les condicions que, per a Gagné (1985), s'han de donar per a què es produïska un aprenentatge; condicions que es tradueixen en unes directrius didàctiques que el REM recull i que contrastem en la Taula 6.

Taula 6: *Esdeveniments de l'aprenentatge segons Gagné (1985) i la seua relació amb el REM*

Esdeveniments de l'aprenentatge	Recurs Educatiu Multimèdia
Atraure l'atenció	A través de la pròpia temàtica (molt propera a l'àmbit d'interessos de l'alumnat) Mitjançant l'ús d'un recurs TIC
Informar a l'alumnat dels objectius	A través de la introducció i la presentació de la tasca (seccions introducció i tasca del REM)
Presentar el contingut	A través de la introducció i la presentació de la tasca (seccions introducció i tasca del REM)
Estimular el record d'allò après anteriorment	A través del plantejament de les diferents activitats: els aprenentatges són sumatius
Proporcionar a l'alumnat l'ajuda necessària	A través de la tutorització individual i grupal
Proporcionar retroalimentació	A través de la correcció de les activitats de forma individual i grupal, i la retroalimentació digital (per correu electrònic) i presencial
Avaluar la realització	A través de l'avaluació i la qualificació (secció avaluació del REM)
Millorar la retenció i la transferència	A través de l'aplicació en altres àmbits dels coneixements i destreses de raonament crític adquirides

4.4.2. Estratègies metodològiques per a l'educació de l'actitud crítica

A fi de facilitar la comprensió dels elements metodològics que hem inclòs en el procés d'ensenyament-aprenentatge a través del REM, hem agrupat les estratègies metodològiques en funció de si aquestes incideixen en l'acció docent, o si es refereixen al treball de l'alumnat (veure Figura 15).

4.4.2.1. Estratègies didàctiques en l'acció docent

Al capítol 2 hem aprofundit en el concepte d'actitud crítica. Hem definit aquesta com la predisposició estable a actuar davant d'una situació determinada, de forma raonada, a partir de la seua anàlisi, interpretació i avaluació, i que permeta posteriorment explicar per què s'ha actuat d'aquella manera, i avaluar, validar o corregir els propis judicis.

Sobre com es modifiquen –eduquen– les actituds s'ha respost a partir de diferents teories que, evidentment, aporten visions i mitjans diferents, però

des de la nostra perspectiva complementàries⁷⁴: teories amb plantejaments conductistes, com el condicionament operant, l'aprenentatge cognitiu-social de Bandura (1983) o la teoria de la comunicació; i teories cognitivistes, com les teories de la consistència, entre les quals destaquem la teoria de la disonància cognitiva de Festinger (1975) i la Teoria de l'Acció Raonada de Fishbein i Ajzen (1980).

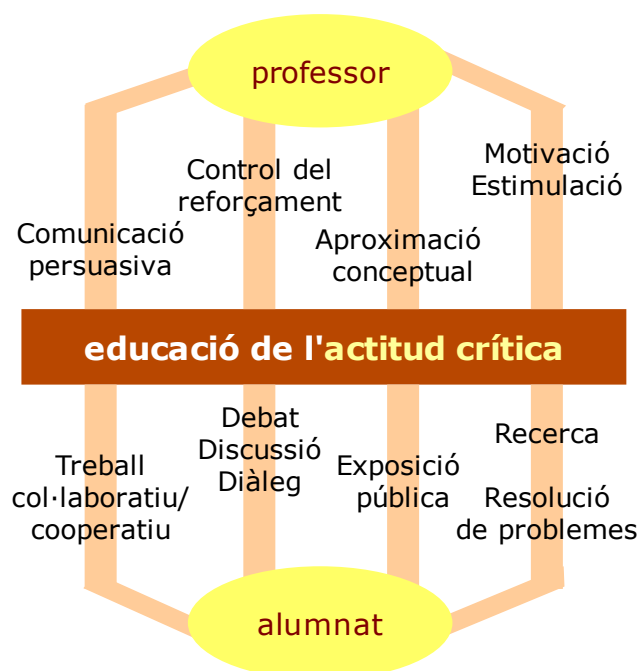


Figura 15: Estratègies metodològiques per a l'educació de l'actitud crítica

Nota. Figura d'elaboració pròpia

D'acord amb Axpe, Goñi i Zulaika (2009, p. 255) els dissenys educatius s'enriqueixen quan atenen als coneixements que es generen per ciències com la psicologia, i generalment en la pràctica educativa es tendeix a recórrer a diverses fonts. Així ho realitzem en el disseny didàctic que presentem, on per a determinar les estratègies metodològiques de la intervenció didàctica en el desenvolupament de l'actitud crítica ens basem en diferents suposats teòrics.

El nostre posicionament respecte a aquestes perspectives teòriques és eclèctic i aprofitem de cadascuna d'elles aquells aspectes que considerem fonamentals per a l'assoliment dels objectius didàctics. A més, en la literatura s'al·ludeix a

⁷⁴ A aquest efecte es pot consultar a Llopis i Ballester (2001) els quals realitzen una classificació clarificadora de les diferents teories sobre les actituds, a les quals es refereixen aportant avantatges, inconvenients i suggeriments per a la seua aplicació en l'àmbit educatiu.

l'ensenyament de les actituds i també a l'ensenyament de les habilitats necessàries per a ser crítics, però no hem trobat referències de forma específica relacionades amb l'ensenyament de l'actitud crítica.

No obstant això, l'acció pedagògica cap a l'educació d'una actitud crítica és global i, com veurem, en la forma d'abordar tant els aspectes actitudinals com d'enraonament crític, hi conflueixen una sèrie d'aspectes comuns que són els que donen cos a la metodologia.

La *Teoria de la Comunicació* ens aporta estratègies interessants per a la presa de decisions en la programació docent:

1. Centrat en l'emissor -la pròpia actuació docent-: destaquem la necessitat de fer prevaldre la coherència entre el que es diu i el que es fa, el que s'argumenta i el que es demostra, és a dir, el control del currículum ocult en una temàtica tan susceptible i d'interès per als adolescents i les adolescents com el culte exacerbat al cos.

La recerca de claredat en la comunicació, la capacitat per a argumentar, l'estimulació de l'atenció de l'alumnat, la generació de motivació i una relació afectiva positiva, així com incentivar mecanismes d'identificació amb la temàtica i la problemàtica que se'n deriva, són també aspectes destacables de l'acció docent.

2. Centrat en el missatge: l'organització, l'adequació i l'interès dels continguts que desenvolupem (és a dir, la lògica interna del missatge) i l'argumentació utilitzada en els debats grupals i individuals, amb la finalitat de cercar consistències cognitives, afectives i actitudinals.
3. Centrat en el receptor -l'alumnat- destaquem l'elecció del curs (grup d'edat) adequat i incidim en tres aspectes: la motivació (la temàtica pertany a l'àmbit d'interessos dels adolescents i les adolescents), el nivell de maduració, i els coneixements previs de l'alumnat. A aquests aspectes podem sumar la necessitat que el professor conega les actituds de l'alumnat respecte a la temàtica, per tal d'adequar el missatge i conèixer l'impacte del procés.
4. Centrat en el canal: l'ús d'un instrument com és una web educativa en

línia que complementa els canals tradicionals en educació, obri noves possibilitats de comunicació, i s'apropa a l'àmbit d'interessos de l'alumnat, la qual cosa facilita l'educació d'actituds.

La *Teoria de la Comunicació* formula que la formació i canvi d'opinió i d'actitud són processos d'aprenentatge en els quals la comunicació persuasiva aconsegueix induir a acceptar una nova opinió i a actuar conseqüentment amb ella (Llopis i Ballester, 2001, p. 143). Ara bé, com indiquen Escámez, García, Pérez i Llopis (2007, p. 113) l'eficàcia de la comunicació per a produir un canvi d'actitud depèn de l'eficàcia de les estratègies utilitzades per a provocar una major atenció, comprensió, acceptació i retenció del missatge per part del receptor.

La comunicació persuasiva, en la *Teoria de l'Acció Raonada* -que defineix l'actitud com a una predisposició apresada per a respondre consistentment d'un mode favorable o desfavorable respecte a un determinat objecte social (Fishbein i Ajzen, 1980)- és un *marc estratègic* bàsic on se circumscriuen tècniques per al canvi d'actituds (Escámez, García, Pérez i Llopis, 2007; Llopis i Ballester, 2001).

La persuasió és un tema àmpliament estudiat en els camps de la publicitat i la política. Aquesta es defineix com "el fenomen a partir del qual una persona o un grup de persones modifica les seues actituds, les seues opinions o la seua conducta com a resultat de les influències rebudes a través de discursos verbals o a través de qualsevol codi emprat"⁷⁵. La persuasió doncs inclou la intenció deliberada d'una persona de modificar actituds, creences o comportaments d'una altra persona o grup de persones a través de la transmissió d'un missatge.

En aquest context les actuacions adreçades a modificar les creences esdevé una estratègia clau. Les creences "concebidas como las convicciones del sujeto, a partir de la información poseída, de que realizando una conducta dada obtendrá resultados, positivos o negativos, para él" (Escámez, García, Pérez i Llopis, 2007, p. 50) són un dels principals objectes sobre els quals actuar per a aconseguir canvis en les actituds i assolir una actitud crítica. És a dir que per a què un missatge persuasiu canvie l'actitud i la conducta ha de

⁷⁵ Definició extreta del Diccionari de la Llengua Catalana (2a edició). Institut d'estudis Catalans. DIEC 2 [en línia]. Recuperat 25 desembre 2009 des de <http://dlc.iec.cat/>.

modificar prèviament les creences del receptor del missatge.

Ací el professorat tenim un paper important que pot adreçar-se a proporcionar a l'alumnat una informació i/o produir una sèrie d'aprenentatges que modifiquen idees preconcebudes, estereotips creats, informacions enganyoses, que permeten a l'alumnat modificar certes creences que el condueix a adoptar determinades actituds.


Crear en l'alumnat dissonàncies cognitives que el faça plantejar-se les seues creences relatives a les pràctiques errònies que es deriven del fenomen del culte al cos, és el principi fonamental que ha de guiar l'acció educativa que desenvolupem.

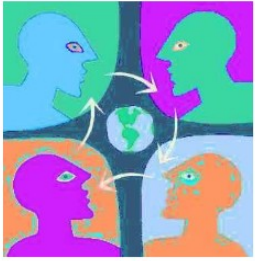
És fonamental la millora de la cultura física de l'alumnat -a través de l'ensenyament-aprenentatge d'una sèrie de conceptes i procediments vinculats a la condició física i la salut- i la formulació constant de preguntes que conviden a la reflexió.

La Figura 16 és un exemple de les estratègies que s'utilitzen per a incitar l'anàlisi crítica de les situacions, i que en aquest cas constitueix la guia de debat que es facilita a l'alumnat per a la resolució de l'activitat 2 del REM (aquesta la descrivim en el següent capítol).

Si ens centrem específicament en l'ensenyament de l'aptitud crítica, és a dir, la competència per a pensar críticament, i per tant aplicar adequadament les habilitats cognitives que permeten l'enraonament crític, la forma de comunicar i articular discursos del professorat són fonamentals.

Així ho posa de manifest Galindo (2005, p. 77-78) quan explica els dos aspectes que fonamentalment hem de tenir en compte: d'una banda l'aprenentatge i l'ús estratègic de determinades habilitats cognitives al servei de la reflexió i l'elaboració de judicis, idees i arguments -aspecte analitzat en profunditat al capítol 2 (p. 113)-; i d'altra les estratègies discursives del professorat per a aconseguir la implicació de l'alumnat i guiar i orientar la seua activitat reflexiva.


 IES
Santa Margalida



**ABANS DE REDACTAR L'OPINIÓ...
DEBATEM...**

Per a escriure una opinió sobre el tema, cal que els components del grup compartiu i intercanvieu les vostres idees al respecte.

Una vegada heu observat la gran varietat de productes que se'ns venen com a eines eficaces per a aconseguir un cos que se'ns presenta com a l'ideal,... **PLANTEGEU-VOS LES SEGÜENTS QÜESTIONS:**



De quina manera tracten de captar la nostra atenció?

A qui beneficien realment els productes que es venen? (Qui guanya?)

Creieu que tenen els efectes sobre la silueta que diuen que tenen?

Poden ser perillosos per a la salut?

Anem un poc més enllà...

Les persones que estimem...les estimem pel seu atractiu físic?

Les persones amb major atractiu físic són més sanes?

Figura 16: Guia de debat de l'activitat 2 del REM

Del condicionament operant aprofitem una de les seues aportacions més rellevants al món educatiu: els reforçaments. Un dels aspectes més interessants de la comunicació per correu electrònic amb l'alumnat és la possibilitat de realitzar reforçaments individuals, bé siguen amb intencionalitat afectiva, avaluativa, descriptiva, prescriptiva o explicativa⁷⁶.

Els reforçaments constitueixen un element consubstancial a l'educació, i afecten de manera rellevant als aprenentatges en general, però condicionen particularment als aprenentatges vinculats a la dimensió afectiva i social de l'alumnat.

En altres paraules, si l'atenció i la motivació constitueixen condicions

⁷⁶ Per a aprofundir en la funció i efectes del *feed-back* es pot consultar a Pieron (2005) el qual, a partir de la seua fonamentació en nombrosos estudis de recerca, detalla l'ús que el professorat en fa en el camp de l'activitat física i l'esport.

indispensables en l'adquisició d'aprenentatges significatius relacionats amb conceptes i procediments, encara ho són de manera més rellevant quan l'objecte d'ensenyament té una base actitudinal com és el cas de l'educació de l'actitud crítica.

D'altra banda, cal remarcar que per a poder realitzar un judici sobre alguna cosa hem de tenir-ne informació:

Pero la información, sabiendo que condiciona nuestras creencias y éstas nuestras actitudes, ha de presentarse de la forma más imparcial y objetiva posible (...) sin recurrir sólo a aspectos emocionales, sino también a aspectos cognitivos que permitan a los sujetos poder analizar, con criterios objetivos, las consecuencias de la información obtenida: que puedan debatir y argumentar, con mejores fundamentos, sus opciones. (Escámez, García, Pérez i Llopis, 2007, p. 106)

Aquest és el supòsit en què es fonamenta l'anomenada tècnica d'aproximació didàctica (Escámez, García, Pérez i Llopis, 2007) i constitueix, des de la nostra perspectiva un principi bàsic per al desenvolupament d'actituds. I ho és perquè afecta directament a un dels components que les conformen: els coneixements i les creences (component cognitiu de les actituds).

Però, l'aproximació didàctica -que hem anomenat de forma genèrica aproximació conceptual- pren més importància en la intervenció educativa quan pretenem un desenvolupament de l'actitud crítica, perquè quan critiquem focalitzem la nostra argumentació en una temàtica concreta. En conseqüència la transmissió de coneixements per part del professorat, envers l'objecte de crítica, requereix entre d'altres aspectes, d'una instrucció objectiva i imparcial que proporcione a l'alumnat elements de judici per a la seua reflexió i la presa de decisions lliure i conscient.

En paraules d'Escámez, García, Pérez i Llopis (2007, p. 106) l'aproximació didàctica:

Da información acerca de problemas de valor; ayuda a iniciar y a formar la libre expresión de opinión; permite reunir y analizar los hechos implicados en un juicio de valor; permite distinguir entre conceptos afines; mejora la actitud crítica de los sujetos; estimula la comprensión y la tolerancia y ayuda a superar prejuicios sobre hechos y actuaciones.

4.4.2.2. Estratègies didàctiques en el paper de l'alumnat

Un paper actiu de l'alumnat sobre l'objecte d'aprenentatge és el principi bàsic per a aconseguir que aquest aprenentatge siga significatiu. A més a més de les estratègies metodològiques que ens aporten les diferents teories esmentades en l'apartat anterior, en la bibliografia específica es documenten diferents tècniques d'intervenció per al canvi d'actituds en l'àmbit escolar i la seua avaluació (Bolívar, 1995; Ortega, Mínguez i Gil, 1996; Sarabia, 1992; Soler i Prat, 2003; Ventura, 1992).

Entre aquestes destaquem les aportacions de Sarabia (1992, p. 185) el qual explica algunes tècniques sobre la premissa que qualsevol canvi d'actituds ha d'explicar-se tenint en compte els tres components que les componen (cognitiu, afectiu i conductual). Entre aquestes tècniques destaquem dues, que incloem en la intervenció didàctica dissenyada en aquesta recerca: el diàleg i les discussions, i les exposicions en públic.

D'acord amb l'argumentació de Sarabia (1992, p. 186) "los cambios actitudinales que implican la participación activa y sistemática tienden a ser cambios duraderos y persistentes". La participació en diàlegs i discussions estimula l'alumnat a elaborar els seus propis arguments i a exposar actituds a favor o en contra. En aquest sentit l'aplicació del REM:

- Es fonamenta en un aprenentatge de caràcter col·laboratiu i cooperatiu, en el marc del qual el diàleg esdevé una eina bàsica per a la resolució dels problemes que es plantegen.
- Incentiva la construcció d'opinions col·legiades, la qual cosa implica debat i contrast d'idees i arguments.

Quant a les exposicions en públic, en paraules de Sarabia (1992, p. 187):

Actuar (...) delante de personas que son importantes para uno –a lo que se añade la elaboración personal o en grupo del tema de la exposición– puede modificar la actitud y el comportamiento de una persona hacia el objeto actitudinal.

En aquest sentit la preparació d'una exposició en públic, concretament davant de companys i companyes d'altres grups, producte final del procés que determina el REM (activitat 4), esdevé un element de rellevància en el

desenvolupament de l'actitud crítica de l'alumnat: és l'alumnat, en aquest cas, qui ha de configurar el seu discurs, qui ha de persuadir als seus companys i de companyes, qui ha d'entendre determinats conceptes per a poder transmetre'ls, i en definitiva, qui ha de promoure en els seus oients un canvi d'actitud.

A més a més, aquesta exposició final és el resultat d'un conjunt de fases que constitueixen espais de debat i de reflexió entre els components dels diferents grups de treball, la qual cosa pot influir en les actituds que l'alumnat té respecte a l'objecte d'estudi.

El foment del debat i la reflexió que es pretén amb el disseny del REM, té en el treball grupal de col·laboració un dels seus pilars fonamentals. En conseqüència ens apropem a l'anomenat *aprenentatge basat en projectes col·laboratius*⁷⁷ (Badia i García, 2006, p. 42).

Aquests parteixen d'una proposta al grup d'estudiants de problemes, o la recerca de respostes a qüestions complexes, per a la qual cosa han de dissenyar un pla d'actuació, posar-lo en pràctica prenent decisions al llarg de l'aplicació, i resoldre els problemes que sorgisquen:

Un modelo educativo de trabajo en equipo, colaborativo, de ayuda mutua, junto con un enfoque que ayude a razonar, a ser crítico y a tomar decisiones debidamente fundamentadas puede compaginar el desarrollo de la capacidad de inserción social con una postura crítica ante esta sociedad que permita desenvolverse en ella, pero con criterio propio. (Giné et al., 2003, p. 27)

En aquest ordre de coses, i segons Badia i García (2006, p. 51), un bon projecte col·laboratiu és aquell que ensenya als estudiants estratègies complexes, com la planificació del temps, la comunicació, la solució de problemes i la presa de decisions, i a més, els motiva cap a l'assignatura, fomenta la seua capacitat innovadora i creativa, i en definitiva, potencia una major profunditat del seu aprenentatge.

En aquest sentit, Galindo (2005, p. 78) destaca el paper del treball col·laboratiu com a un recurs fonamental en l'ensenyament del pensament crític, ja que exigeix interdependència, simultaneïtat i responsabilitat

⁷⁷ Badia i García (2006) exposen de forma molt ordenada les principals característiques de l'aprenentatge col·laboratiu basat en l'elaboració de projectes, i presenten algunes reflexions rellevants pel que fa al disseny, aplicació i avaluació de la seua implementació.

L'actitud crítica sobre el culte al cos des de l'educació física

personal. Com ja hem comentat anteriorment, aquest esdevé en la nostra intervenció didàctica la peça bàsica de la metodologia.

Finalment cal remarcar la importància de la recerca, la indagació, i la resolució de problemes com a estratègies didàctiques bàsiques per al desenvolupament de l'actitud crítica.

Capítol 5. Descripció del Recurs Educatiu Multimèdia

5.1. ESTRUCTURA DEL RECURS EDUCATIU MULTIMÈDIA

- 5.1.1. Portada
- 5.1.2. Tasca
- 5.1.3. Activitat 1: Situem-nos
- 5.1.4. Activitat 2: La publicitat del cos ideal
- 5.1.5. Activitat 3: L'activitat física i el culte al cos
- 5.1.6. Activitat 4: El culte al cos a debat
- 5.1.7. Avaluació
- 5.1.8. Guia didàctica per al professorat

5.2. DECISIONS CURRICULARS DE LA INTERVENCIÓ DIDÀCTICA

- 5.2.1. Objectius didàctics
- 5.2.2. Continguts
- 5.2.3. Metodologia
 - 5.2.3.1. Actuacions prèvies a l'aplicació del REM
 - 5.2.3.2. Actuacions durant i després de l'aplicació del REM
- 5.2.4. Avaluació
 - 5.2.4.1. Avaluació inicial
 - 5.2.4.2. Avaluació formativa
 - 5.2.4.3. Avaluació final
- 5.2.5. Contribució a les competències bàsiques

Aquest capítol té per finalitat presentar el Recurs Educatiu Multimèdia, principal recurs didàctic en la intervenció educativa objecte d'aquesta investigació-acció.

El capítol es divideix en dos apartats: en el primer apartat realitzem una descripció detallada del REM, de la seua estructura, de tots els seus components, i de les pàgines que configuren la web; en el segon apartat especifiquem les decisions curriculars que afecten a l'aplicació del recurs. Definim ací els objectius didàctics, els continguts d'ensenyança, la metodologia, l'avaluació, i la contribució de l'acció a través del REM al desenvolupament de les competències bàsiques.

5.1. ESTRUCTURA DEL RECURS EDUCATIU MULTIMÈDIA

El Recurs Educatiu Multimèdia que hem elaborat en el marc d'aquesta investigació-acció el podem definir com a una proposta didàctica en línia de recerca guiada, que combina l'ús de recursos d'Internet amb recursos d'elaboració pròpia.

Aquest es concreta en un conjunt d'activitats i tasques que pretenen ser experiències significatives que ajuden a l'assoliment dels objectius educatius. Estem ací d'acord amb Puig (1995, p. 137) el qual explica que:

Las propuestas de actividades y tareas que se presentan a los alumnos y alumnas constituyen uno de los aspectos más relevantes de cualquier propuesta curricular. Más allá de las finalidades y objetivos que rigen el currículum y más allá también de los contenidos que se pretenden vehicular, las propuestas concretas de trabajo son siempre aquello con lo que se enfrentan los alumnos de modo inmediato. Esas propuestas de actividad son el núcleo de las experiencias educativas.

El REM té en compte el desenvolupament de les competències bàsiques i se centra en el desenvolupament de l'actitud crítica, contempla el treball cooperatiu i la responsabilitat individual, prioritza la construcció del coneixement mitjançant la transformació de la informació en la creació d'un producte final, i conté una avaluació directa del procés i dels resultats.

Pretén en definitiva l'assoliment comú d'un objectiu per part d'un grup d'alumnes a través de la participació activa de tots els membres del grup, la responsabilitat individual, la reflexió crítica i la interacció, en un procés d'intercanvi d'informació, de recerca del consens i de proposta comú.

El REM està compost d'una sèrie de seccions que descrivim a continuació (veure Figura 17): la portada, la tasca, les activitats, l'avaluació i una guia didàctica per al professorat.

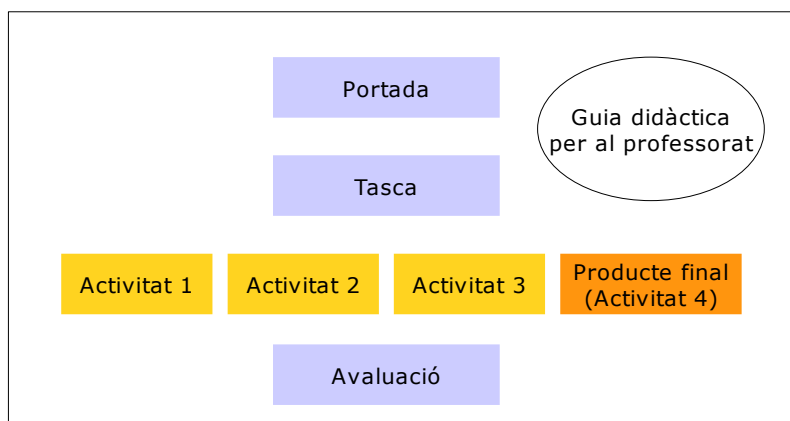


Figura 17: Seccions que conformen el Recurs Educatiu Multimèdia

5.1.1. Portada

La portada del recurs inclou un conjunt d'elements que relacionem a continuació (Figura 18):



The image shows the cover of an educational resource. At the top, there is a navigation bar with buttons for 'inici', 'tasca', 'A1', 'A2', 'A3', 'A4', 'avaluació', and 'guia didàctica'. Below this, on the left, is a photograph of a person's torso with a yellow measuring tape around their waist. To the right of the photo, the title 'el culte al cos a debat' is displayed in large, bold letters. Below the title, it says 'Recurs adreçat a 4t d'ESO', 'UNITAT DIDÀCTICA de condició física i salut', and 'EDUCACIÓ FÍSICA'. Further down, it mentions 'Última actualització de dia 25 de març de 2010' and a link for 'CRÈDITS'. At the bottom, there are logos for 'IES Santa Margalida', 'Valors en joc', and a 'Descarrega la web' button. A Creative Commons license notice is also present at the bottom left.

inici tasca **A1** **A2** **A3** **A4** avaluació guia didàctica

el culte al cos a debat

Recurs adreçat a 4t d'ESO
UNITAT DIDÀCTICA de condició física i salut
EDUCACIÓ FÍSICA

Última actualització de dia 25 de març de 2010
[CRÈDITS](#)

 IES Santa Margalida  **Valors en joc**  Descarrega la web


Obra de [Miquel Àngel Tirado Ramos](#) subjecta a una llicència de [Reconeixement-No comercial-Compartir amb la mateixa llicència 2.5 Espanya de Creative Commons](#)

Figura 18: Portada del Recurs Educatiu Multimèdia

- El títol: El culte al cos a debat.
- La indicació del nivell educatiu al qual està adreçat el REM, així com l'àrea i la unitat didàctica en què s'incardina.
- Informació sobre la última data d'actualització.
- Un enllaç als crèdits, on al·ludim a aspectes com: autor i correu electrònic de contacte, institució, tipus de recurs, requeriments tècnics, tipus de llicència, URL, àrea o àrees d'aplicació, nivell d'ensenyament, idioma, principal objectiu didàctic, i continguts més rellevants que desenvolupa.
- L'enllaç a la web de l'IES Santa Margalida i l'enllaç a la web de Valors en Joc.
- Un enllaç (part inferior dreta) que permet descarregar la web comprimida en format *.zip* i facilitar així al professorat que en vulga fer ús la modificació de les activitats, els procediments d'avaluació i qualsevol aspecte didàctic, per a adaptar-lo al grup-classe en el qual

intervé.

- En la part superior una barra (*frame*) amb les seccions que conformen el recurs. Aquesta barra es manté en totes les pantalles, la qual cosa facilita la navegabilitat. Les seccions a les quals s'accedeix les expliquem en els següents apartats.
- I finalment, a la part de baix, el tipus de llicència *Creative Commons: Reconeixement-No comercial-Compartir amb la mateixa llicència 2.5 Espanya de Creative Commons*. Amb l'obtenció d'aquesta llicència fem del REM un programa de lliure distribució i atorguem les següents llibertats envers el programa: copiar, utilitzar i comunicar públicament l'obra, així com fer-ne obres derivades. Això, sempre i quan es complisca amb les condicions de: reconèixer els crèdits de la manera especificada per l'autor, no utilitzar-la per a fins comercials, i compartir baix la mateixa llicència.

5.1.2. Tasca





La finalitat de la secció de *tasca* (veure Figura 19) és informar a l'alumnat de les característiques del treball que ha de realitzar, orientar-lo en els primers passos que ha de realitzar, i comunicar-li els requisits per a la correcta execució de les activitats que componen el treball. En conseqüència se li informa:

- De les activitats que componen el treball, amb una breu descripció de cadascuna d'elles.
- Que el treball s'ha de realitzar en grups de treball⁷⁸ de 3 o 4 alumnes, un o una de les quals ha d'exercir les funcions de coordinació. A aquest efecte se'ls adjunta una acta per a la constitució del grup -que han de retornar emplenada per correu electrònic al professor- on l'alumnat anota els seus noms i correus electrònics, i on s'especifiquen les responsabilitats o funcions del coordinador o coordinadora de grup.

78 Diferenciarem entre grups de treball i grup-classe per a referir-nos als grups que realitzen conjuntament les activitats proposades en el REM i a tot l'alumnat del grup respectivament.

inici	tasca	A1	A2	A3	A4	avaluació	guia didàctica
-------	-------	----	----	----	----	-----------	----------------

TASCA
Què heu de fer en aquest treball?

1 Formeu grups i trieu coordinador/a	2 Planifiqueu	3 Realitzeu les activitats	4 Celebreu el debat
			
	Fixeu-vos en l'avaluació		

<p>Què treballarem en cada activitat?</p> <p>A1 Els conceptes bàsics relacionats amb la temàtica. Què significa vigorèxia, anorèxia, imatge corporal, etc.?</p> <p>A2 La publicitat del cos ideal. Què ens venen per a modelar el nostre cos?</p> <p>A3 Quins són els mites i les falses creences relacionats amb la pràctica d'exercici i la millora de l'atractiu físic?</p> <p>A4 Posem el culte el cos a debat</p>	<p>OBSERVACIONS</p> <p>El treball podeu fer-lo en grups de 3 o 4, un dels quals exercirà les funcions de coordinació. Cal que ENVIEU al vostre professor per correu electrònic l'<u>ACTA de constitució del grup</u></p> <p>Necessitarem l'OpenOffice per a resoldre les activitats. En cas de no tenir-lo el podeu <u>descarregar d'aquí</u></p> <p>És IMPORTANT que abans de començar vos fixeu en les indicacions recollides en l'apartat d'avaluació, on vos indiquem els terminis de lliurament, el format i COM VOS POSAREM LA NOTA</p> <p>Consulteu al vostre professor sempre que tingueu dubtes (bé per correu electrònic o a classe)</p> <p>Ja que ens comunicarem per Internet, siguem <u>ciber BEN EDUCATS</u></p>
---	--

Figura 19: Tasca del Recurs Educatiu Multimèdia

- Que per a la realització de les activitats requeriran del programa ofimàtic OpenOffice. En cas de no tenir-lo se li facilita l'enllaç a la web on poden descarregar-lo gratuïtament.
- Que per a una adequada resolució de les activitats i el seu lliurament dins dels terminis establerts és important que es fixe en els criteris d'avaluació que el professor utilitza per a valorar cada activitat -que pot consultar a la secció d'avaluació-.
- Que el professor està a la seua disposició (per correu electrònic o a les sessions d'educació física) per a la resolució dels dubtes que tinguen.
- Que ha d'utilitzar correctament el correu electrònic. A aquest efecte se

li facilita un document -d'elaboració pròpia- que exposa, de forma breu i amb un llenguatge clar, les normes i convencions socials no escrites en l'ús del correu electrònic (normes de redacció i forma de respondre, normes per a assegurar la privadesa, per a adjuntar arxius, etc.).

5.1.3. Activitat 1: Situem-nos.

La primera activitat (veure Figura 20) té com a principal objectiu que l'alumnat es familiaritze amb el lèxic més usual de la temàtica objecte del seu treball. Així se li proposa la recerca del significat dels següents conceptes: culte al cos, autoestima, imatge corporal, vigorèxia, anorèxia, estil de vida, ortorèxia, sedentarisme, salut, i obesitat.

El producte final de l'activitat és l'elaboració d'un document de text en el qual ha d'explicar de forma breu els conceptes relacionats, indicar les principals connotacions beneficioses o perniciosos que sobre la salut tenen, i posar un exemple amb què posen de manifest la comprensió dels termes i les relacions que es donen entre ells.


Per tal de realitzar l'activitat es proposen una sèrie d'enllaços a pàgines web que faciliten la realització de l'activitat. Entre aquestes destaca el portal web de la Generalitat de Catalunya adreçat als joves: *Jove.cat*⁷⁹.

Aquest portal conté una secció que tracta, de forma exclusiva i molt entenedora per al jovent, la temàtica del culte al cos. Amb exemples clars i una redacció adequada als joves, aborda des de què és la bellesa, fins a la importància de l'autoestima, passant per temàtiques com: les falses promeses de les dietes miraculoses, l'obsessió per modelar el cos, la tirania de la publicitat, les relacions entre bellesa i salut, i altres aspectes de gran interès en l'adolescència.

79 <http://www20.gencat.cat/portal/site/JoveCat> (Recuperat 20 setembre 2008)

inici
tasca
A1
A2
A3
A4
avaluació
guia didàctica

A1



ACTIVITAT 1

Situem-nos!

Com a primera activitat, és important que ens familiaritzem amb alguns conceptes:

Què és això del culte al cos? Què entenem per salut? Què és l'anorèxia? I la vigorèxia? I l'obesitat? Què és la imatge corporal?...

L'objectiu d'aquesta activitat és que conegueu els conceptes principals que tenen relació amb la temàtica d'aquest treball

què heu de fer?

En un document de text heu d'**EXPLICAR** de forma breu els **CONCEPTES** que vos relacionem, indicar **EFACTES** beneficiosos o perniciosos, i posar un **EXEMPLE** que permeta comprendre'ls millor.

Envieu el document al vostre professor per correu electrònic en format **odt**, **odp** o **pdf** (matirado@educacio.caib.es o pjvicens@educacio.caib.es)

CONCEPTES: Culte al cos, autoestima, imatge corporal, vigorèxia, anorèxia, estil de vida, ortorèxia, sedentarisme, salut, obesitat

Aquí disposeu d'alguns **enllaços** que vos poden facilitar informació, encara que podeu documentar-vos amb altres webs

!

És **IMPORTANT** que per a l'explicació de cada concepte vos baseu en diferents fonts d'informació (no només en una pàgina web)

Figura 20: Activitat 1 del Recurs Educatiu Multimèdia. Situem-nos!


5.1.4. Activitat 2: La publicitat del cos ideal

En la introducció de l'activitat 2 (veure Figura 21) destaquem la multitud de *solucions* que, a través dels mitjans de comunicació i l'ús d'imatges de cossos masculins i femenins (moltes vegades de famosos i famoses), ens suggereix la publicitat per a aconseguir un "cos ideal".

Aquestes solucions, en forma de productes a la venda, són d'una variada procedència: aparells elèctrics per aconseguir fer el ventre pla i sense esforç, programes d'exercici físic, dietes miraculoses, fàrmacs, tractaments integrals d'estètica, vestits especials, productes quotidians (aigua, iogurt, llet, ...), cosmètics que esculpeixen el cos, etc.

inici tasca **A1** **A2** **A3** **A4** avaluació guia didàctica

A2



ACTIVITAT 2

A la nostra societat, a través sobretot de la constant aparició de cossos masculins i femenins als mitjans de comunicació, s'accentua cada vegada més un culte exacerbant al cos.

Aquest culte al cos genera una preocupació per buscar vies que ens permetin aconseguir el "COS IDEAL".

La publicitat del cos ideal

Només hem de parar atenció a la **PUBLICITAT**, la qual ens ven multitud de solucions als desigs estètics de la població: aparells elèctrics per aconseguir fer el ventre pla i sense esforç, programes d'exercici físic, dietes miraculoses, fàrmacs, tractaments integrals d'estètica, vestits especials, productes quotidians (aigua, iogurt, llet, ...), cosmètics que esculpeixen el cos, etc.

Figura 21: Activitat 2 del Recurs Educatiu Multimèdia. La publicitat del cos ideal (captura de pantalla 1)

L'objectiu d'aquesta activitat és que l'alumnat fixe l'atenció en aquesta gran quantitat i varietat de productes adreçats a modelar el cos, i que construïsquen una opinió al respecte. A aquest efecte se li demana que faci una recerca de productes que es venen com a una solució per a aprimar-se o canviar l'aspecte físic (veure Figura 22). Així, en un document de text o de presentació han de:

1. Exposar 6 productes de diferents gèneres: alimentaris, relacionats amb l'exercici físic, fàrmacs, cosmètics,... i adjuntar una imatge o eslògan de cadascuna (si en té).
2. Redactar una opinió col·legiada i amb una adequada argumentació

d'entre 500 i 1000 paraules sobre aquest tipus de productes. Per a facilitar-los la construcció d'una opinió al respecte:

- a) D'una banda els facilitem una guia de debat a través de l'enllaç d'un document elaborat a aquest efecte (veure Figura 16, p. 216). En aquesta els indiquem que, abans de redactar l'opinió, cal que els components del grup compartisquen i intercanvien idees sobre la temàtica en base a les següents qüestions:

De quina manera tracten de captar la nostra atenció (amb referència a la publicitat dels productes)? A qui beneficien realment els productes que es venen? (Qui guanya?) Creieu que tenen els efectes sobre la silueta que diuen que tenen? Poden ser perillosos per a la salut? I, per anar un poc més enllà, les persones que estimem, les estimem pel seu atractiu físic? Les persones amb major atractiu físic són més sanes?

- b) D'altra banda, suggerim la visita a diferents enllaços entre els quals destaquem:

- La web *Stop-obsesion*⁸⁰. Constitueix una campanya contra l'anorèxia, la bulímia i l'obsessió per la imatge que aborda qüestions clau per a què l'alumnat entengui la importància de la temàtica que abordem amb el treball de recerca: la relació entre bellesa i cultura, els mitjans de comunicació i el mercat de la bellesa i algunes curiositats amb relació a la percepció de la bellesa.
- El portal *Observatori crític de l'esport*⁸¹. És tracta d'una plataforma interactiva de treball que impulsa la formació, la reflexió i el raonament crític lligat a l'esport i a la construcció de la realitat que es fa a través dels mitjans de comunicació. És destacable la secció de marc teòric -on adrecem a l'alumnat- ja que en ella es fan reflexions de gran interès i amb un llenguatge entenedor per al jovent sobre l'estètica i la salut, així com del paper dels mitjans de comunicació i la publicitat.

80 Es pot consultar a l'enllaç <http://www.stop-obsesion.com> (recuperat 12 setembre 2008). És una iniciativa promociionada per l'associació *Protégeles* (<http://www.protegeles.com>, recuperat 12 setembre 2008) i la Unió Europea.

81 <http://observatoriesport.uab.cat/> (recuperat 12 setembre 2008).

- La web oficial del Ministeri de Sanitat i Consum, a través de la qual adreçem a l'alumnat al portal de *Seguretat Alimentària i Nutrició*, concretament a un interessant article que posa de manifest els riscos per a la salut de les anomenades *dietes miracle*⁸².

L'objectiu d'aquesta activitat és que observeu la gran quantitat i varietat de productes adreçats a modelar el cos i construïu una opinió al respecte

què heu de fer?

En un document de text o de presentació heu de:

1. Exposar **6 productes** (de diferents gèneres: alimentació, exercici físic, fàrmacs, cosmètics,...) que se'ns venen com a productes per a aprimar o modelar el cos. Aquests han d'anar acompanyats d'una imatge i el seu eslògan (si en té).
2. Una **opinió** fonamentada (amb arguments) d'entre 500 i 1000 paraules sobre aquest tipus de productes.

Envieu el document al vostre professor per correu electrònic en format **odt**, **odp**, o **pdf** (matirado@educacio.caib.es o pjvicens@educacio.caib.es)

Per tal d'escriure una opinió fonamentada sobre la gran varietat de productes "llevagrasa" que se'ns venen a través de diferents mitjans, és interessant que doneu un cop d'ull als enllaços que vos facilitem i ateneu a la [guia de debat i reflexió](#)

És IMPORTANT que, abans d'escriure la vostra opinió, vos documenteu i **debateu** sobre el tema (vos adjuntem una guia per a facilitar-vos el debat)

[Els mitjans de comunicació i el culte al cos](#)

[El mercat de la bellesa](#)

[Observatori crític de l'esport](#) (Aneu a la secció MARC TEÒRIC - ESTÈTICA I SALUT)

[Els miracles per a perdre pes no existeixen](#)

[Las dietas "milagro" \(Ministeri de Sanitat\)](#)


 **ENVIEU**
activitat


Figura 22: Continuació de l'activitat 2 (captura de pantalla 2)

5.1.5. Activitat 3: L'activitat física i el culte al cos

Després de l'anàlisi de multitud de productes de tota índole que venen solucions estètiques a la recerca d'un "cos ideal" (activitat 2), centrem l'atenció en els productes i pràctiques que tenen a veure amb l'activitat física.

82 Portal de Seguridad Alimentaria y Nutrición (2007). *Riesgos para la salud "Dietas milagro"*. Recuperat 15 juliol 2009, des de <http://www.aesan.msc.es/aesa/web/AesaPageServer?idpage=89&idcontent=7239>.

A3



Butterfly

ACTIVITAT 3

L'activitat física i el culte al cos

Com hem pogut analitzar a l'activitat 2 existeixen multitud de productes que ens venen la solució definitiva per a resoldre els nostres desitjos corporals. Alguns d'aquests tenen a veure amb l'**exercici físic**. Aquests aprofiten les mancances que la població en general té d'**educació física** per vendre productes sense cap fonament científic i que es basen en **mites** lligats a l'activitat física.

L'objectiu d'aquesta activitat és que reconeguem alguns mites i pràctiques errònies sobre l'activitat física vinculades a l'aparença física

què heu de fer?

Busqueu en revistes, diaris, anuncis televisius, Internet, ... algun anunci que vengui un producte per a aprimar o modelar el cos relacionat amb l'exercici físic. En un document **odt**, **odp** o **pdf** realitzeu-ne una valoració crítica (500-1000 paraules). Lliureu l'anunci i la crítica (matirado@educacio.caib.es o pjvicens@educacio.caib.es). SEGUIU EL SEGÜENT PROCÉS:

- 1
Entengueu les indicacions que vos donem en el document [Com podeu fer una valoració crítica?](#)
- 2
Busqueu arguments amb els quals sustentar la vostra opinió. Llegiu [Mites i pràctiques errònies de l'exercici físic relacionats amb l'aparença física](#)
- 3
Abans d'escriure la vostra valoració debateu, intercanvieu idees



ENVIEU
activitat

Figura 23: Activitat 3 del Recurs Educatiu Multimèdia. L'activitat física i el culte al cos.

L'objectiu de l'activitat 3 (veure Figura 23) és que reconeguen els mites i pràctiques errònies vinculats a l'exercici i adreçats a produir modificacions en l'aspecte físic. A aquest efecte se li demana a l'alumnat que faça una recerca en revistes, diaris, anuncis televisius, Internet, etc., d'algun anunci que vengui un producte per a aprimar-se o modelar el cos relacionat amb l'exercici físic, i realitze una valoració crítica d'entre 500 i 1000 paraules.

Per a orientar l'alumnat en la realització de l'activitat li facilitem dos recursos d'elaboració pròpia:

1. El document "Pensem críticament..." (veure Figura 24) on de forma gràfica li expliquem els passos per a guiar el pensament crític sobre

algun objecte, situació, persona, etc. Aquesta guia per a la reflexió crítica constitueix un dels eixos fonamentals de l'acció educativa objecte de la recerca.

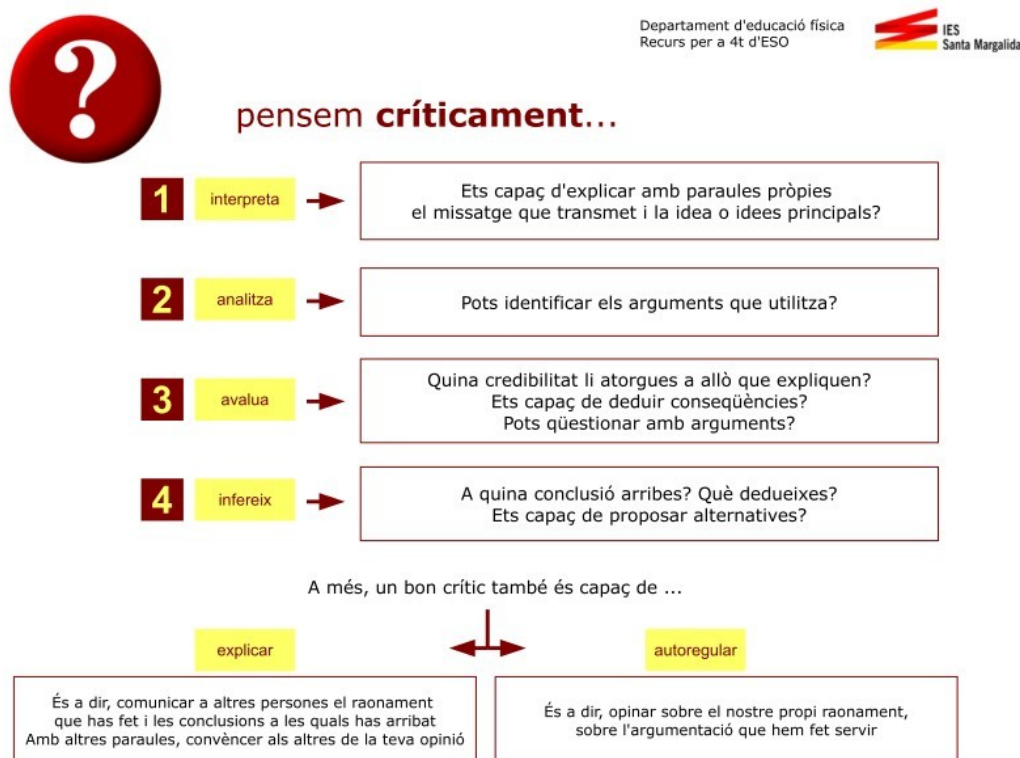


Figura 24: Pensem críticament (recurs de l'activitat 3 del REM)

El contingut del document es fonamenta en l'anàlisi teòric que hem realitzat al capítol 2 en resposta a la pregunta *Què és pensar críticament*. Per la seua importància, aquesta guia de pensament crític és un document àmpliament treballat a l'aula, tant d'educació física com d'educació eticocívica, ja que com veurem posteriorment l'actuació interdisciplinària és un dels trets que caracteritzen el procés docent que descrivim.

2. El document "Mites i pràctiques errònies de l'activitat física adreçades a la millora de l'aparença corporal"⁸³.

83 Es pot consultar a l'annex XVI.

Entre les conductes i pràctiques adreçades a modelar el cos i aprimar-se destaquen aquelles relacionades amb l'exercici físic. Són variades les conductes i pràctiques físiques que s'han validat en la creença popular, que s'han donat com verdaderes, i que són realment conviccions equivocades des de la perspectiva científica. Aquesta és la qüestió que abordem de forma didàctica en el recurs documental.

La comprensió del text és bàsica per a trencar certes creences i mites molt arrelats en la societat, i al mateix temps, proporcionar a l'alumnat coneixements objectius i informació veraç i contrastada científicament per a què puguin elaborar judicis crítics sobre la temàtica. En conseqüència hem tingut molta cura del llenguatge utilitzat (clar i adaptat al nivell de coneixements de l'alumnat) i del format, on parem atenció a l'ús d'imatges que il·lustren el contingut.

Per a l'elaboració d'aquest document les aportacions realitzades per López Miñarro (2000, 2002)⁸⁴ han estat una font d'informació rellevant. Els mites i pràctiques errònies que expliquem en el document són:


- El mite que suar abundantment és adequat per a perdre pes. I en clara associació, el mite que la sauna o altres aparells que fan efecte sauna són adequats per a aprimar-se.
- El mite que es pot perdre greix abdominal amb la realització d'exercicis abdominals.
- El mite que es pot convertir el greix en múscul.
- El mite que es pot reduir el greix de forma localitzada.
- El mite que l'exercici produeix fam i fa que es consumisquen més aliments.
- El mite que consumir proteïnes pot augmentar la massa muscular.

84 L'autor realitza una acurada dissertació sobre els mites i les pràctiques errònies en l'activitat física, fonamentat en una àmplia recerca bibliogràfica.

5.1.6. Activitat 4: El culte al cos a debat

L'activitat quatre (veure Figura 25) constitueix la cloenda del treball -el producte final-, i on han de posar de manifest els aprenentatges adquirits amb la realització de les activitats anteriors. L'objectiu de l'activitat és que l'alumnat prepare i desenvolupi una conferència-debat sobre el culte al cos en la societat en general i en els joves en particular.

A4



ACTIVITAT 4
El culte el cos a debat

Ja ens hem convertit en experts i expertes en la temàtica.


No creieu que estaria bé transmetre a altres companys algunes idees importants al voltant de l'exacerbat culte al cos que es respira al nostre voltant?

Ens atreviríem a proposar idees per a ser més crítics?

L'objectiu d'aquesta activitat és preparar i desenvolupar un debat sobre el culte al cos en la societat en general i els joves en particular

què heu de fer? Heu d'organitzar una **conferència-debat** que realitzareu a un grup de 2n o 3r d'ESO.

! És **IMPORTANT** que vos fixeu en la secció d'avaluació, ja que vos ajudarà a organitzar correctament el debat



- Heu de fer **publicitat** del debat
- Penseu l'**organització** de l'aula per a facilitar el debat i la participació
- Establiu la **dinàmica**: amb quines preguntes i situacions (imatges, històries, vídeos) estimulareu el debat
- Definiu quin **missatge** o **idees** voleu transmetre
- Heu de **participar tots** els components del grup, i un de vosaltres ha d'assumir el paper de moderador/a

Figura 25: Activitat 4 del Recurs Educatiu Multimèdia. El culte al cos a debat

La conferència-debat té una característica particular, i és el fet d'estar adreçada a grups-classe diferents al seu (d'un nivell o curs inferior). Això, sumat a què es realitzen en sessions diferents a les d'educació física, requereix d'una tasca important de coordinació per part del professor. Aquest

s'ha d'assegurar que cada grup de treball expose a un grup-classe diferent i que el professorat afectat estigui informat prèviament (per exemple el grup de treball 1 exposa al grup-classe de 3r d'ESO B).

Per a orientar la realització de l'activitat s'aporta a l'alumnat una sèrie d'indicacions:

- S'estableix que cada grup de treball ha de fer publicitat de la seua conferència-debat al grup-classe al qual s'ha d'adreçar.
- S'aconsella que consulte els criteris d'avaluació amb què el professor valorarà la realització de l'activitat, ja que l'orientarà en la seua planificació i execució.
- Es matisa la importància d'establir la dinàmica de la conferència-debat (definir amb quines preguntes i situacions -imatges, històries, vídeos- estimularan el debat).
- S'incideix en la conveniència d'organitzar l'aula per a facilitar el debat i la participació.
- Es remarca la necessitat de definir un missatge o idees finals amb les quals concloure.
- Es requereix que tots els components del grup participen d'una forma o una altra en la conferència-debat, i que algú o alguna assumisca el paper de moderació.

5.1.7. Avaluació

Aquesta secció (veure Figura 26) té dues finalitats, d'una banda informar a l'alumnat sobre els terminis màxims en què cal lliurar cada activitat; d'altra banda facilitar els criteris d'avaluació per a la valoració de cada activitat mitjançant un document enllaçat.

Els criteris d'avaluació els detallem més endavant (veure Taula 7, p. 251) i constitueixen un referent fonamental que orienta la resolució de les activitats. El document que s'adjunta en la web correspon a l'informe d'avaluació que es lliura a cada grup de treball després de la realització de cadascuna de les

activitats (veure annex 6).

Activitat	Punts
A1 Situem-nos! Lliureu-la abans de dia 3 de maig de 2009	15 punts
A2 La publicitat del cos ideal Lliureu-la abans de dia 17 de maig de 2009	24 punts
A3 L'activitat física i el culte al cos Lliureu-la abans de dia 31 de maig de 2009	27 punts
A4 El culte al cos a debat Segons la data de celebració del debat	33 punts

ATENCIÓ: Per a corregir les activitats ens basarem en els següents [CRITERIS D'AVALUACIÓ](#)

Figura 26: Secció d'avaluació del Recurs Educatiu Multimèdia

5.1.8. Guia didàctica per al professorat

La guia didàctica (veure Figura 27) està adreçada a tot el professorat que vulga fer ús del REM en les seues programacions d'aula. La informació que s'aporta, bé mitjançant la web, bé a través d'un document adjunt que el professorat pot descarregar en format *pdf*, és refereix a:

- La finalitat educativa del REM i l'argumentació que justifica des de la perspectiva pedagògica l'ús d'aquest recurs a l'aula. Aquesta argumentació gira entorn a: l'actualitat de la temàtica així com l'efecte que produeix en els i les adolescents; les raons de fer l'actuació a través d'un recurs en format web; i la seua contribució a les competències bàsiques.
- El context curricular, els objectius didàctics i els continguts.

- La metodologia, on es determinen possibles accions prèvies a l'ús del REM, accions durant la seua aplicació, i accions posteriors.
- L'avaluació, tant inicial, com formativa, com sumativa.
- Un exemple d'unitat didàctica en què es pot implementar el REM. A aquest efecte es facilita la unitat didàctica de condició física i salut en què s'ha emmarcat aquesta recerca, així com tots els recursos necessaris per a poder desenvolupar-la.

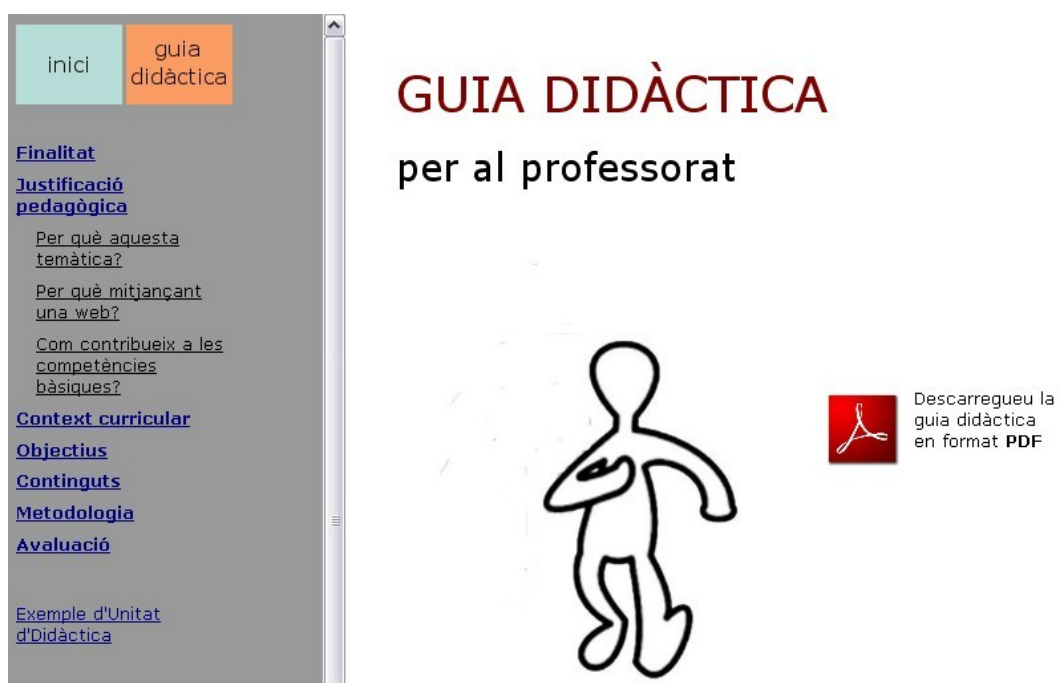


Figura 27: Portada de la guia didàctica per al professorat en el Recurs Educatiu Multimèdia

5.2. DECISIONS CURRICULARS DE LA INTERVENCIÓ DIDÀCTICA

Iniciem aquest apartat fent esment del conjunt de decisions curriculars bàsiques que donen forma a la intervenció educativa. Aquestes han de partir necessàriament de les prescripcions establertes en el Decret 73/2008 on s'estableix el currículum de l'educació física a les Illes Balears.

A la Figura 28 podem observar el conjunt d'elements que el currículum

defineix i que es desenvolupen a través del REM. En aquesta explicitem l'objectiu general, el contingut i els criteris d'avaluació que conformen les intencions educatives curriculars que ens serveixen de referència per a fer la pertinent concreció programàtica.

ELEMENTS CURRICULARS

Decret 73/2008

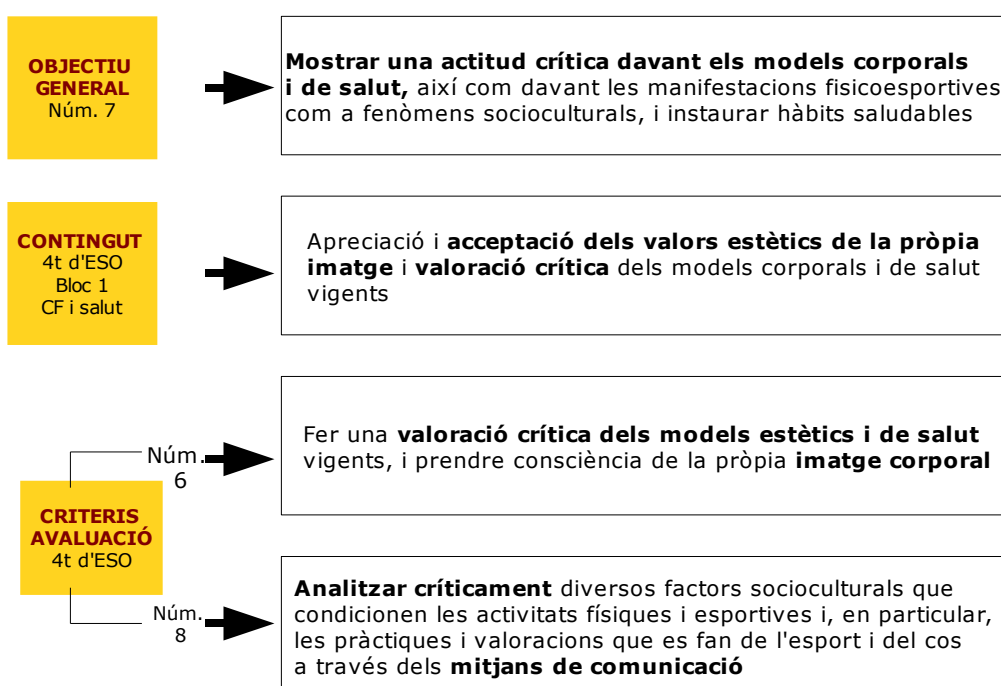


Figura 28: Elements del currículum en què es fonamenta el Recurs Educatiu Multimèdia

5.2.1. Objectius didàctics

La finalitat del Recurs Educatiu Multimèdia és:

Desenvolupar una actitud crítica envers un exacerbat culte al cos que pot provocar conductes que fan perillar la salut i afectar negativament a la imatge corporal, a l'autoestima, i a les relacions amb els demés.

Els objectius didàctics que plantegem són els següents:

1. Reconèixer els conceptes bàsics relacionats amb el culte al cos, les malalties lligades a la recerca desenfrenada del *cos ideal*, i les seues causes i conseqüències.
2. Expressar una opinió crítica envers els productes adreçats al modelat corporal i la publicitat que els promou.
3. Identificar els mites i pràctiques errònies de la pràctica esportiva lligats a la *millora* de l'aparença física.
4. Utilitzar les habilitats bàsiques per a l'enraonament crític.
5. Apreciar i acceptar els valors estètics de la pròpia imatge corporal.

5.2.2. Continguts

Els continguts que desenvolupem mitjançant el Recurs Educatiu Multimèdia són:

- c) Explicació, exemplificació i relació entre els conceptes bàsics relacionats amb el fenomen del culte al cos: culte al cos, autoestima, imatge corporal, vigorèxia, anorèxia, estil de vida, ortorèxia, sedentarisme, salut, i obesitat.
- d) Comprensió dels fonaments científics que revoquen els mites i les pràctiques errònies de l'activitat física adreçades a la millora de l'aparença física:
 - El mite que suar abundantment és adequat per a perdre pes, i en clara associació, el mite que la sauna és adequada per a aprimar-se.
 - El mite de la pèrdua localitzada de greix, centrada en la pèrdua de greix abdominal amb la realització d'exercicis abdominals.
 - El mite que l'exercici produeix fam i fa que es consumisquen més aliments.

- El mite del consum de proteïnes per augmentar la massa muscular.
- c) Identificació dels aspectes enganyosos en la publicitat dels productes adreçats al modelat de l'aparença física.
- e) Ús de les habilitats necessàries per a l'enraonament crític: interpretació, anàlisi, avaluació i inferència -en la reflexió crítica sobre anuncis sobre productes lligats al consum corporal-.
- f) Apreciació i acceptació dels valors estètics de la pròpia imatge.
- g) Actitud crítica dels models corporals i de salut vigents, així com de les conductes derivades d'una societat on es promou un culte exacerbat al cos.

5.2.3. Metodologia

El paper del professor en el procés d'ensenyament-aprenentatge queda perfectament reflectit en les funcions que Salinas, Pérez, i de Benito (2008, p. 67) atribueixen al docent en un entorn virtual:

1. Funció organitzativa, en referència tant a l'organització didàctica (previsió dels objectius, determinació dels continguts, preparació de les activitats d'ensenyament-aprenentatge, disseny de l'avaluació, etc.), com a les normes de participació en el procés i en la presentació de les tasques.
2. Funció social, relativa a la necessitat que el professor cree i mantinga un clima favorable a l'aprenentatge, que afavorisca les relacions del grup, el seu desenvolupament i la seua cohesió.
3. Funció pedagògica o intel·lectual, en al·lusió al paper del professor com a facilitador dels aprenentatges: que centre l'atenció en allò rellevant i ensenye a l'alumnat a discriminar les idees irrellevants, que qüestione per a fomentar la reflexió, que anime a l'argumentació, que oriente el debat intern, etc.

4. Funció tècnica, referit a assegurar que la tecnologia no siga un impediment per a l'aprenentatge i per tant, assessore en la resolució dels problemes de caràcter tècnic que puguen sorgir durant el procés didàctic.

Per a una millor comprensió del procés metodològic que hem seguit en l'aplicació del REM dividim la intervenció educativa en tres moments (veure Figura 29): el primer que engloba el conjunt d'actuacions prèvies a l'ús del REM; el segon conformat per les accions realitzades durant el seu procés d'aplicació; i el tercer que recull les actuacions de cloenda.

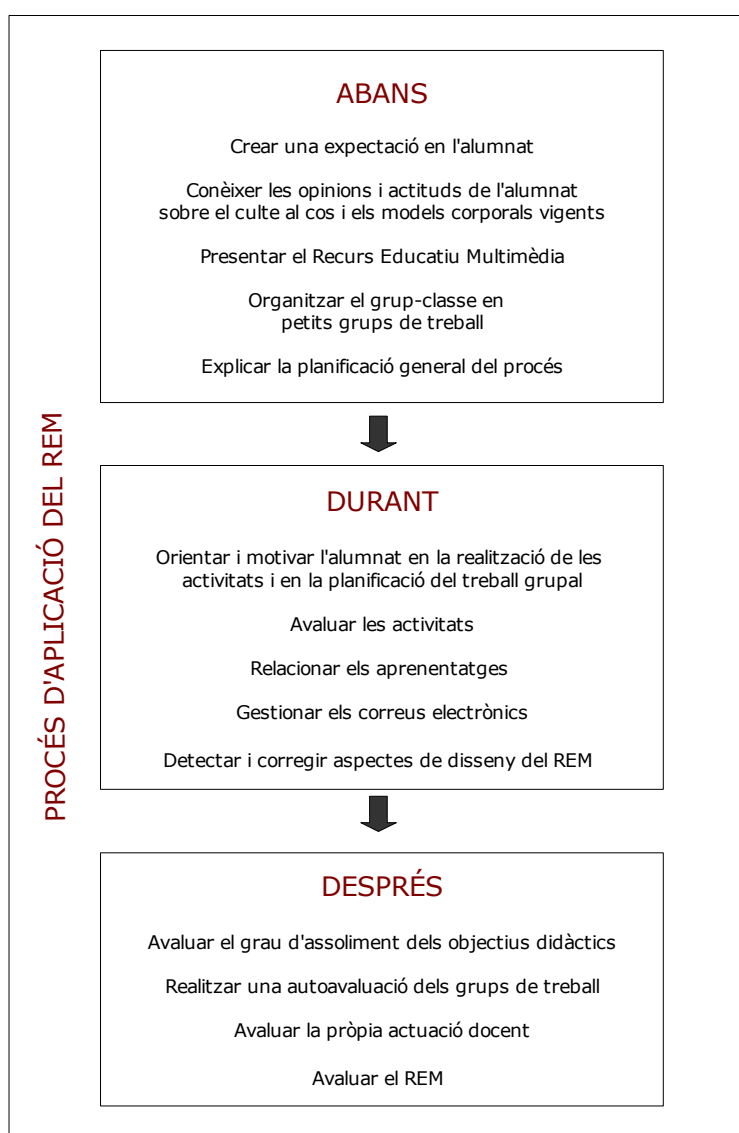


Figura 29: Fases de la intervenció didàctica en l'aplicació del Recurs Educatiu Multimèdia

5.2.3.1. Actuacions prèvies a l'aplicació del REM

Les accions que engloben la fase prèvia a la utilització del recurs web per part de l'alumnat s'han adreçat a:

1. Crear expectació i suscitar interès. La temàtica de què tracta el treball és propera a la realitat dels i les adolescents. La promoció d'un culte exacerbat al cos en la societat en general, i des dels mitjans de comunicació en particular, els afecta directament i, sense dubte, pertany al seu àmbit d'interessos.

En aquest sentit, abans de la presentació de la web, hem introduït el tema amb una mostra d'algunes revistes actuals, concretament les revistes del mes d'abril de 2009 de: *Ragazza*, *Mens and Health*, *Línea*, *Marie Claire* i *Telva*. Totes inclouen en la portada alguna referència a formes de modelar el cos amb diferents solucions: dietes, exercicis abdominals, etc.

- 2) Conèixer les opinions i les actituds de l'alumnat sobre el culte al cos i els models corporals vigents. Les accions realitzades a aquest efecte s'emmarquen en l'avaluació inicial, la qual expliquem posteriorment.
- 3) Presentar el Recurs Educatiu Multimèdia. L'explicació del REM l'hem realitzat a l'aula d'informàtica a través de la seua projecció. En aquesta presentació hem incidit especialment en aspectes com: quin és l'objectiu final del treball, de què tracten les activitats, com s'avaluaran les tasques i de quina forma el professor tutoritzarà tot el procés.
- 4) Organitzar el grup-classe en petits grups de treball (quatre alumnes). L'agrupament de l'alumnat en grups de quatre alumnes l'hem realitzat a partir de dos criteris: l'afinitat entre els seus membres i la possibilitat de reunir-se en hores no lectives per a realitzar les activitats del REM - sempre, evidentment, baix un principi d'inclusió i de no discriminació-.

Cada grup ha triat democràticament un coordinador o coordinadora després d'haver explicat quines serien les seues funcions o responsabilitats. Aquestes es concreten en:

- Assegurar-se que el grup planifica correctament les tasques a realitzar.
 - Controlar que es compleixen els terminis de lliurament de les activitats.
 - Moderar els debats que es produïsquen en el grup.
 - Assegurar-se que tots els components del grup participen en la resolució de les activitats.
 - Participar en les reunions de coordinadors i coordinadores que el professor pugui convocar.
 - Contactar amb el professor per a resoldre qualsevol dubte o problema que pugui sorgir.
5. Explicar la planificació general del procés. Per a una adequada planificació del procés s'han establert una sèrie de terminis que fixaven el moment en què calia lliurar cadascuna de les activitats. A aquesta temporització cal afegir el calendari de conferències-debat a realitzar fruit de l'activitat 4 del REM.

En aquest context s'ha comunicat a l'alumnat el grup-classe, diferent al propi i de menor edat (3r d'ESO), al qual cada grup de treball adreça a la seua conferència-debat. Açò requeria per part del professor la tasca prèvia d'escollir els grup-classe d'altres cursos que faran de públic participant, així com coordinar amb el professorat implicat el calendari per a la seua execució.

5.2.3.2. Actuacions durant i després de l'aplicació del REM

La intervenció didàctica durant el procés ha tingut per finalitat principal dinamitzar i orientar la realització de les activitats del REM, així com la seua avaluació. El paper orientador del professorat ha cobrat en aquest tipus de plantejament didàctic un paper fonamental. Bàsicament, durant l'aplicació del REM, les nostres accions s'han dirigit a:

- Obtenir informació sobre com s'està executant el REM.
- Ajudar l'alumnat a resoldre les activitats i orientar-lo en la seua adequada realització.
- Proporcionar una retroalimentació que motive i corregisca les tasques.
- Relacionar els aprenentatges que es produeixen a partir de la web amb els continguts que es desenvolupen en les pràctiques d'educació física.
- Detectar i resoldre possibles errors en el disseny del REM (enllaços que no funcionen, descripcions d'activitats que no es comprenen bé, etc.).
- I orientar l'alumnat en la resolució dels diferents conflictes que s'han produït en el sinus d'alguns grups de treball.

La tutorització de l'alumnat ha constituït l'element fonamental de la intervenció didàctica durant el procés. El contacte mitjançant el correu electrònic ha permès fer correccions individuals i cuidar la relació amb cada grup d'alumnes. Ha sigut fonamental en aquest context l'organització personal de les activitats que l'alumnat lliura, així com les respectives respostes per part del professor. Per a una adequada gestió dels correus electrònics s'ha utilitzat el programa de correu *Mozilla Thunderbird*⁸⁵.

Totes aquestes accions en línia s'han combinat amb actuacions presencials en la recerca del que Salinas, Pérez i de Benito (2008, p. 73) anomenen "espacios de comunicación didáctica", entre les quals destaquen:

1. Dedicació de 5' a l'inici de cada sessió d'educació física per a avaluar les activitats realitzades, proporcionar una retroalimentació personalitzada, corregir els errors conceptuals, incidir en els encerts, reforçar l'actuació de l'alumnat i resoldre dubtes o problemes -tan de caràcter particular com a nivell de grups de treball o de grup-classe-.
2. Realització de tutories amb cada grup de treball per a fer un adequat seguiment de les seues tasques i motivar l'alumnat.

85 Mozilla Thunderbird 2.0. (GNU Image Manipulation Program) [Programari informàtic]. (2007). Equipo de GIMP. Disponible a Internet: <http://www.mozilla-europe.org/ca/products/thunderbird/>. El Mozilla Thunderbird és un client de correu lliure amb llicència GNU amb una gran quantitat d'opcions i versatilitat per a l'adequada gestió del correu i organització del procés docent.

3. Realització de reunions amb els coordinadors i coordinadores dels grups de treball per a guiar les tasques de cada setmana, corregir aquelles errades més generalitzades, i animar-los en l'assumpció de seues responsabilitats de coordinació.

Aquestes se celebren a l'inici del termini de lliurament de cada activitat del REM, amb la finalitat principal d'orientar la seua correcta realització i assessorar sobre la coordinació de les accions a realitzar pels membres del grup. El moment en què es duen a terme és en finalitzar la sessió d'educació física, o en alguna sessió de tutoria o d'atenció educativa.

Les actuacions posteriors a l'aplicació del REM s'emmarquen en l'avaluació i s'adrecen a tres aspectes que desenvolupem al següent apartat.

1. El grau d'assoliment dels objectius didàctics plantejats, és a dir, els aprenentatges de l'alumnat.
2. L'autoavaluació del treball realitzat per cada grup de treball.
3. La valoració del procés d'ensenyament aprenentatge desenvolupat, el propi recurs utilitzat, i la nostra intervenció docent.

5.2.4. Avaluació

L'avaluació la dividim en tres moments: avaluació inicial, a l'inici del procés d'aplicació del REM; avaluació formativa, durant el procés; i avaluació sumativa, en finalitzar l'aplicació del recurs.

5.2.4.1. Avaluació inicial

L'avaluació inicial ens permet:

1. Conèixer, mitjançant un sondeig, la competència de l'alumnat sobre el maneig de les TIC (ús del correu electrònic, ús del paquet ofimàtic OpenOffice, ...), així com la facilitat d'accés als recursos necessaris per a desenvolupar les activitats del REM (ordinador amb connexió a Internet).

2. Conèixer les opinions generals de l'alumnat sobre el culte al cos i els models corporals vigents, així com aquells coneixements rellevants per a la intervenció educativa. Per a obtenir aquesta informació hem realitzat:

- a) Una prova d'avaluació inicial⁸⁶ on hem inclòs les qüestions:

Per a què serveix fer abdominals?; Saps si es pot convertir el greix en múscul? Com?; Com podem saber si una persona té sobrepès o és obesa?; En cas que tinguérem sobrepès, de quines maneres podríem aprimar-nos? (cita les que creus que poden ser més efectives); Actualment tu, utilitzes alguna fórmula per a aprimar-te? En cas afirmatiu, em podries dir quina i la raó de voler aprimar-te?

En aquesta avaluació inicial hem sol·licitat també una opinió crítica sobre un anunci de televisió que hem projectat a l'aula prèviament. Es tracta d'un *spot* que anuncia la màquina *Vibropower*⁸⁷.

- b) Un debat en el sinus del grup-classe a partir de la portada de la revista *Ragazza* d'abril de 2009 (veure Figura 30) on es destaca un dels reportatges que inclou el número, i que s'anuncia amb un cercle verd que ressalta sobre els altres continguts (part superior esquerra), i que resa: "Comienza la cuenta atrás para un cuerpo 10". El debat s'estimula i dinamitza a través de qüestions del tipus:

Què significa "un cuerpo 10"? Què significa per a ells i què significa per a elles? Quines formes coneixen (perquè les han llegit, o utilitzat o perquè persones del voltant les apliquen) per a aconseguir un *cos 10*? Quina relació troben entre la millora de l'estètica corporal i la millora de la salut? Poden haver pràctiques per a la millora de la figura corporal que s'allunyen de la salut? Per què de cara a l'estiu molts anuncis televisius i moltes portades de revistes fan referència a com aconseguir un *cos 10*? Per què ens preocupa tant la forma del nostre cos? Ens preocupa per salut o per estètica?

I a partir del visionat d'un vídeo sobre prevenció de l'anorèxia (amb una durada 40")⁸⁸ i preguntes com:

Sabeu en què consisteix el trastorn que té la xica de l'anunci? Per quines raons una persona pot patir anorèxia? Per què l'anorèxia afecta més a adolescents? Penseu que afecta per igual a xics i a xiques? Per què?

86 Veure annex 3.

87 <http://www.youtube.com/watch?v=pEquKXBBOmY> (recuperat 25 març 2009).

88 El vídeo es pot consultar a l'annex XVI.



Figura 30: Portada de la revista Ragazza d'abril de 2009 que serveix d'objecte de debat en l'avaluació inicial

5.2.4.2. Avaluació formativa

Amb l'avaluació formativa obtenim informació sobre com es desenvolupa el procés per tal de regular-lo i reajustar-lo a les nostres intencions educatives. Així, durant l'aplicació del recurs es realitzen bàsicament dues actuacions adreçades a:

1. Recollir informació relativa als progressos i les dificultats en l'aprenentatge de l'alumnat.

La tutorització del procés i una intercomunicació més individualitzada que ens permet el correu electrònic, ens ha ajudat a atendre a la diversitat de ritmes d'aprenentatge i resoldre de forma més personalitzada els problemes que l'alumnat ha trobat en la resolució de les activitats.

Val a dir que si aquesta funció avaluadora és destacable en qualsevol

procés educatiu, encara ho és més quan la finalitat és desenvolupar actituds i fomentar l'ús de l'enraonament crític.

2. Assegurar-nos que l'alumnat compleix amb els terminis de realització de les activitats i planifica adequadament les seues tasques.

La correcció de les activitats l'hem realitzat i comunicat a l'alumnat en el termini de temps més breu possible. Conèixer les qualificacions en un període curt, i sobretot saber el per què d'una determinada qualificació, ha estat com veurem més endavant, un element de motivació rellevant per a l'alumnat. Els criteris d'avaluació es converteixen ací en una eina formativa fonamental⁸⁹.

La Taula 7 organitza els criteris d'avaluació amb què hem avaluat cadascuna de les activitats que componen el REM. La qualificació l'hem realitzat a partir de la valoració de cada criteri en una escala numèrica del 0 al 3 (on 0 és *malament* i 3 *molt bé*).

⁸⁹ L'informe d'avaluació formativa utilitzat es pot consultar a l'annex 4. Aquest ha sigut enviat emplenat a cada grup de treball, mitjançant el correu electrònic, després de la correcció de cadascuna de les activitats que conformen el REM.

Taula 7: Criteris d'avaluació de les activitats del REM

Activitat	Criteris d'avaluació
Activitat 1	Explica o defineix amb brevetat i correctament tots els conceptes que es proposen
	Utilitza diferents fonts per a explicar o definir cada concepte
	Exposa efectes beneficiosos i/o perniciosos de cada concepte
	Relaciona els conceptes entre si quan els explica o exemplifica
Activitat 2	Presenta sis productes diferents que es venen com a remeis per modelar la silueta o aprimar-se
	Presenta productes que pertanyen a diferents gèneres o famílies
	Acompanya cada producte amb una imatge i/o eslògan
	Elabora una opinió fonamentada en diferents idees i plantejaments
Activitat 3	Exposa una opinió que denota una recerca prèvia d'informació i un contrast de parers
	Interpreta (explica amb paraules pròpies el missatge que transmet)
	Analitza (identifica els arguments que utilitza per a vendre el producte)
	Avalua (opina sobre l'anunci i qüestiona amb arguments i raons)
Activitat 4	Infereix (exposa la seua conclusió i proposa alternatives)
	Realitza una recerca prèvia d'informació i un contrast de parers
	Fa pública la conferència-debat amb almenys una setmana d'antelació a la seua realització
	Utilitza una estratègia publicitària que desperta l'interès del futur auditori
	Explica al professor dos dies abans el plantejament de la conferència-debat
	Defineix clarament les idees principals que vol transmetre al grup-classe
	Introdueix el debat de forma motivant i estimula la participació
	Crea situacions i planteja preguntes que motiven l'intercanvi d'idees
	Relaciona conceptes entre si quan els explica o els exemplifica
	Resol alguns mites importants relacionats amb la pèrdua de pes
Totes	Fa referència a la salut en totes les seues dimensions
	Moderada correctament i intervien tots els components del grup de treball
	Conclou fent èmfasi en determinades idees i transmet un missatge clar
	Fa un text ordenat, coherent i cohesionat
Totes	Escriu amb correcció gramatical
	Respecta els límits d'extensió proposats
	Lliura l'activitat en el termini establert

5.1.4.3. Avaluació final

L'avaluació final ens permet fer un balanç del grau d'assoliment dels objectius plantejats. A aquest efecte realitzem un examen escrit d'assaig⁹⁰ on l'alumnat pose de manifest els aprenentatges i els processos d'enraonament apresos.

L'examen escrit d'assaig ha consistit en el plantejament d'una única qüestió a desenvolupar en un temps aproximat de 50':

Fes una valoració crítica de l'anunci publicitari que t'han lliurat. Està extret d'una revista del mes de maig d'aquest any.

A aquest efecte, es lliura a l'alumnat dos anuncis -un per a les xiques i un per als xics- extrets de dues revistes actuals i diferents. Les raons per les quals lliurem un anunci diferent a elles i a ells les hem abordat àmpliament en al capítol 2⁹¹ on hem tractat específicament les diferències i similituds de gènere existents en la forma d'enfocar el culte al cos.

L'anunci per a elles (veure Figura S'ha produït un error: No s'ha trobat la font de referència), inclòs a la revista *Marie Claire* del mes de maig de 2009, promociona un electroestimulador.

L'eslògan que conté: "Para una cintura perfecta", està acompanyat per un missatge que revela les particularitats del producte amb el qual assegura que estaràs "deslumbrante" i "más bella que nunca", i per una imatge que serveix d'estímul i de referent de cos al qual apropar-se amb el consum del producte. Tot això reforçat per la valoració positiva que en forma d'opinió personal realitza una dona que l'ha utilitzat, per l'autoritat que denota assegurar-te que està clínicament provat, i per la informació addicional que una gran empresa com "El Corte Inglés" col·labora directament en la promoció del producte.

90 Més endavant (veure p. 331 i s.) expliquem en què consisteix aquest tipus d'exàmens. També i realitzem algunes reflexions amb les quals argumentem des de la perspectiva pedagògica, i dins del marc d'aquesta recerca, l'elecció d'aquest tipus d'instrument per a l'avaluació dels aprenentatges.

91 Concretament en l'apartat 1.2.2 (veure p. 76 i s.).



PUBLIRREPORTAJE

SLENDERTONE®

PARA UNA CINTURA PERFECTA

No hay excusa para no estar deslumbrante. Este verano estarás más bella que nunca. El cinturón de tonificación Slendertone System reduce un 3,5 cm tu cintura. Resultados clínicamente probados ¡y a disfrutar del bikini!

Ya está aquí el buen tiempo, momento en el que todas queremos lucir los modelitos veraniegos de rigor, incluido el tan sexy como temido bikini. ¿Cómo haremos para que bikinis y trikinis nos queden espectaculares? Una dieta, sí, lo mismo de siempre para, al final, perder algún kilo y no conseguir la firmeza que nuestro cuerpo necesita. Hay que hacer ejercicio, claro, pero tenemos poco tiempo, muy poco, y el verano está a la vuelta de la esquina. ¿Cómo lo conseguiremos? Con Slendertone, nuestro cómplice, un cinturón de electroestimulación con el que podremos alcanzar esa firmeza que tanto deseamos. ¿Cuál es su secreto? una tonificación abdominal sin esfuerzo, para unos resultados clínicamente probados.

LA EXPERIENCIA DE TERESA,

una mujer de 36 años, con 3 hijos y arquitecta, no deja lugar a dudas: "Di a luz hace 8 meses de mi segundo hijo y me costó muchísimo recuperar mi silueta. Intenté hacer algo de deporte durante los pocos huecos que encontraba en mi agenda. No tuve éxito. Una amiga me había hablado de los cinturones de electroestimulación de Slendertone, ella estaba muy contenta de los resultados. Decidí ponerme a ello. Me compré un cinturón Slendertone, el modelo System y decidí hacer una sesión diaria por la noche cuando doy de cenar a mi hijo mayor. En 20 minutos hago el equivalente de 120 abdominales y estoy tan ocupada con mis hijos que ni me doy cuenta. Cuando encontré el nivel de intensidad correcto para mí, los resultados se dejaron ver semana tras semana y es muy estimulante. Después de 1 mes de utilización, mi vientre está mucho más firme y mi silueta es más esbelta. ¡Slendertone, funciona!"



CPS - www.cps.es



Claves del Cinturón de tonificación Slendertone System

- Resultados clínicamente probados en 4 semanas*:
Reducción de 3,5cm de media de su cintura
- 100% de las usuarias notan un vientre más liso y más firme
- Una sesión de 20 minutos equivale a 120 abdominales
- Mando de control recargable e intercambiable con los demás productos Slendertone System

*Estudio del doctor John Parcari, EEUU.

El truco Belleza del día
Para eliminar retención de líquidos y toxinas, beber cada mañana en ayunas jugo de limón diluido en agua caliente.

•www.slendertone.com•

A la venta en:
www.elcorteingles.es



Figura 31: L'anunci objecte de valoració crítica per a les alumnes en l'examen escrit d'assaig

L'anunci per a ells, inserit a la revista *Mens&Health* del mes de maig de 2009, promociona pastilles *llevagrassa* (veure Figura 32).

Així, baix l'eslògan "Adiós a la grasa" i amb el referent visual d'un home que mostra la seua musculatura abdominal, presenten unes pastilles amb funcions diferenciades però amb un mateix objectiu principal: "(...) librarnos para siempre de la grasa no deseada".

ADIÓS A LA GRASA

Nuestros productos están indicados tanto para hombres como mujeres. No hablamos de una pérdida de grasa pequeña y temporal. Hablamos de librarnos para siempre de la grasa no deseada.

HCA Fat Blockers, Especialmente diseñado para aquellas personas activas o sedentarias que por cualquier motivo no puedan mantener dieta. Contiene sustancias no estimulantes como la Garcinia Cambogia, una planta rica en ácido hidroxicitrico (HCA), que reduce el apetito e inhibe la acumulación de grasa.

CLA, es un producto extremadamente concentrado de ácido linoleico conjugado y patentado a nivel mundial (Clarinol®). Reduce la grasa corporal y aumenta la masa muscular magra.

Thermo Cuts, predispone al esfuerzo, mejora la alerta mental, estimula el sistema nervioso central y la quema de grasas. La presencia de HCA impide la acumulación de nuevas grasas a partir de los hidratos de carbono y favorece su quema obteniendo niveles extras de energía.

HCA Fat Blockers 120 Caps	22.04 euros
Thermo Cuts 120 Caps	32.00 euros
Pure CLA Clarinol 90 Gelcaps	34.90 euros
180 Gelcaps	56.90 euros

Quamtrax nutrition

A la venta en: C/ Florencio García 5 (Semiesq. C/ Alcalá 409)
Madrid (Metro Ciudad Lineal)
Tlf: 91 870 69 34
www.usafitness.es - www.quamtrax.com

Descuento de 40% en la segunda unidad
Gastos de envío gratuitos por compra superior a 60 euros

Figura 32: Anunci objecte de valoració crítica per als alumnes en l'examen escrit d'assaig

En la presentació de l'examen s'ha donat pistes a l'alumnat per a orientar la seua resposta. Aquestes indicacions s'han centrat en recordar, d'una banda les fonts d'informació que pot fer servir sobre qüestions que ha après tant a les sessions d'educació física com a través de les activitats del REM; i d'altra banda els criteris que el professor utilitzarà per a seua la correcció.

Els criteris d'avaluació de l'examen escrit d'assaig són els que es recullen a la Taula 8. La qualificació d'aquest examen s'ha fet en base a una escala numèrica de 0 a 10, que es la que s'utilitza en l'àmbit docent per posar les qualificacions de les matèries. Els criteris aplicats sumen un total de 10, de

manera que cadascun d'ells s'ha puntuat sobre un punt.

Taula 8: Criteris per a l'avaluació de l'examen escrit d'assaig

Criteris d'avaluació
Interpreta (explica amb paraules pròpies de què va l'anunci i el seu missatge principal)
Analitza (identifica els principals arguments en què es basa)
Avalua (contrasta els arguments de l'anunci amb arguments propis)
Infereix (arriba a conclusions i proposa alternatives)
Utilitza arguments consistents i els exposa didàcticament (aprofita la informació que li ha proporcionat la realització de les activitats del REM, la fitxa teòrica i les explicacions realitzades a classe)
Vas més enllà en la seva reflexió que la mera crítica al producte i posa en un context més ampli la temàtica de l'anunci (el culte al cos, la salut)
Utilitza un lèxic adequat (usa els conceptes que ha après)
Fa un text ordenat (introdueix, desenvolupa les idees i conclou)
Fa un text amb correcció gramatical, i amb coherència i cohesió (lliga i relaciona les idees que exposa)

Amb l'avaluació final també es pretén afavorir l'autoavaluació del treball de grup a partir d'un qüestionari en forma de rúbrica (veure Taula 9). Amb aquesta rúbrica cada grup de treball, posteriorment a la conclusió de les activitats del REM, valora una sèrie d'aspectes de l'acció col·lectiva en una escala ordinal de 0 a 5 punts.

La matriu de valoració recull un conjunt de criteris graduats que faciliten la valoració del treball desenvolupat pel grup en base a un conjunt d'aspectes: la cooperació, la responsabilitat individual, la resolució de conflictes, l'organització de l'espai i del temps, i l'organització i la selecció dels materials (sobretot en les activitats 2 i 4 del REM).

L'anàlisi el procés educatiu desenvolupat, el recurs emprat i la pròpia actuació docent esdevenen el tercer propòsit de l'avaluació final. A aquest efecte fem ús del qüestionari per a l'alumnat que descrivim més endavant.

Taula 9: Rúbrica per a l'autoavaluació del treball de grup

Aspectes	Insuficient 0 punts	Bé 3 punts	Excel·lent 5 punts
Cooperació	Hem cooperat poc. Hem resolt les activitats de forma individualista i sense connectar idees	Hem cooperat bastant. Encara que hem repartit tasques, hem participat tots en la resolució de les activitats	Hem cooperat molt i tots hem participat intercanviant idees i debatent propostes a fi de resoldre millor les activitats
Responsabilitat individual	Hi ha diferències importants en la implicació dels components del grup. No tots haurien de treure la mateixa nota	Encara que hi ha algunes diferències en el nivell d'implicació de cada membre del grup, tots hem fet la tasca que ens hem encomanat i l'hem posat a disposició dels altres	No hi ha diferències en el nivell d'implicació de cada membre del grup. Tots hem assumit tasques de similar complexitat i les hem posat en comú acceptant les aportacions dels altres
Resolució de conflictes	Hi ha hagut molts desacords i no s'han resolt per consens	En els moments de desacord hem pres decisions democràtiques	En els moments de desacord, hem escoltat els altres, intercanviant opinions, argumentat les diferents posicions, i arribat a un consens satisfactori per a tothom
Organització de l'espai i del temps	Ens hem botat els terminis de lliurament de la majoria d'activitats i hem tingut importants dificultats per a reunir-nos	Encara que hem pogut reunir-nos per a resoldre les activitats, hem lliurat alguna fora de termini	Ens hem sabut organitzar, trobar el lloc i l'hora per a reunir-nos, i complert amb el calendari establert pel professor
 criteris de selecció i organització de material (sobretot a l'activitat 2 i 4)	No hem dedicat molt de temps a cercar material. Hem agafat el primer que hem trobat	No hem dedicat a cercar material tot el temps que requeriria, però hem posat en comú el que hem trobat i hem fet una selecció	Hem trobat molt de material i, per tant, hem hagut d'aplicar criteris per a seleccionar el més interessant
Valoració general	El fet de treballar en grup ha sigut més una dificultat que un benefici	Hem treballat bé en grup, encara que sabem que podríem haver-ho fet millor	Fer aquest treball en grup és bastant més enriquidor que fer-lo de forma individual

5.2.5. Contribució a les competències bàsiques

Els mètodes pedagògics emprats i les activitats d'ensenyament-aprenentatge que donen cos a la intervenció educativa, revelen un plantejament metodològic que contribueix des de diferents perspectives al desenvolupament de les competències bàsiques. En aquest sentit destaquem:

- La competència en comunicació lingüística, ja que les habilitats

comunicatives bàsiques són eines fonamentals per al desenvolupament de les activitats que es plantegen a la web. Entre aquestes destaquen:

La comprensió i interpretació de texts escrits i missatges orals. La lectura de texts en diferents formats (texts en paper provinents de revistes i altres documents i texts hipermèdia), així com la interpretació de missatges orals provinents, entre altres, d'anuncis publicitaris.

La realització de discursos en públic amb coherència, cohesió i amb ús d'un vocabulari adequat a la temàtica, i que es materialitza en l'activitat 4 de la web.

2. La competència matemàtica, a través del desenvolupament d'habilitats cognitives per a pensar, enraonar i argumentar de forma crítica.
3. La competència en el coneixement i la interacció amb el món físic a través de:

L'aplicació dels conceptes científics apresos sobre la condició física i la salut per a l'elaboració de judicis crítics sobre els missatges publicitaris i sobre les pràctiques d'activitat física errònies adreçats a la millora de l'aparença corporal.

L'ús de la indagació, l'observació i l'anàlisi com a instruments per a la identificació de missatges publicitaris enganyosos (fonamentalment relatius als productes per al modelat corporal).

L'adopció d'hàbits de consum responsable, en un context social on existeix una promoció exacerbada de productes i tota mena d'artefactes adreçats a la *cura* de la salut i la *millora* de l'aparença física.

La valoració dels elements clau que milloren la qualitat de vida i la salut de les persones, entre les quals l'adopció d'un estil de vida actiu, amb la realització d'activitat física de forma regular, i l'adopció d'hàbits d'alimentació saludables són pilars fonamentals.

4. El tractament de la informació i competència digital mitjançant:

El coneixement i aplicació de les eines TIC amb el maneig de programari ofimàtic lliure -processador de texts i presentacions- per a la resolució de les activitats que es plantegen a la web; la utilització adequada del correu electrònic i l'aplicació de les normes socials que es deriven del seu ús (les quals es facilita a l'alumnat en la secció de "tasca" de la web).

El desenvolupament d'habilitats per a cercar, obtenir, processar i comunicar informació: gestió d'informació abundant i complexa que facilitem a l'alumnat en les diferents activitats de la web; ús de les eines de navegació per Internet com a element essencial per informar-se i aprendre; i disposició d'una actitud crítica i reflexiva en la valoració de la informació disponible.

La transformació de la informació en coneixement amb la necessària comprensió, anàlisi, síntesi i organització de la informació per a la resolució satisfactòria de les activitats, així com la generació de produccions responsables i creatives.

5. La competència social i ciutadana a través de:

El foment de l'actitud crítica i ús de les habilitats necessàries per a enraonar sobre un fet, esdeveniment o problema de forma crítica; i pràctica del diàleg i la negociació per a arribar acords, fonamental en un treball cooperatiu de les característiques del que es presenta.

La comprensió de la realitat social, a través de la reflexió crítica sobre fets que se'n deriven del culte exacerbant al cos: trastorns de la conducta alimentària, obesitat, baixa autoestima,...

L'ús del judici ètic en la presa de decisions sobre problemes que es plantegen en les activitats.

El desenvolupament d'habilitats d'intercomunicació, que es fan paleses al llarg de tot el procés en el sinus dels grups de treball: acceptar i

realitzar crítiques amb esperit constructiu; escoltar, analitzar i tenir en compte les opinions dels altres; i dialogar i formular arguments per a defensar les opinions pròpies.

6. La competència per aprendre a aprendre i la competència en autonomia i iniciativa personal, mitjançant:

L'organització i planificació dels aprenentatges i la pròpia feina: planificació dels passos a seguir en la resolució del projecte que es planteja a l'alumnat; organització de les activitats i el temps de forma efectiva; presentació de les activitats amb cura i ordre; i autoavaluació del treball realitzat pel grup.

L'adquisició d'autonomia en l'aprenentatge: curiositat per plantejar-se interrogants; maneig de diferents respostes davant una mateixa situació o problema; disposició a aprendre dels altres i amb els altres; i relació dels continguts que s'han après amb els aprenentatges previs i amb l'experiència personal.

La disposició d'un sentiment de competència personal, a través de la confiança en un mateix i la voluntat per superar els obstacles i per afrontar nous reptes d'aprenentatge.

L'adquisició d'una actitud crítica fent incís en les habilitats per a fer enraonaments crítics i l'estimulació d'una sèrie de valors i actituds personals amb què enfrontar-se amb el fenomen del culte al cos.

El desenvolupament de la capacitat de treballar en equip, la qual cosa implica cooperació, diàleg, flexibilitat i negociació, habilitats necessàries per a l'adequada realització de les activitats de la web.

Capítol 6. Descripció del context de la investigació-acció

6.1. DESCRIPCIÓ DEL CONTEXT EN QUÈ ES DESENVOLUPA LA RECERCA

6.1.1. El centre

6.1.2. El curs

6.1.3. El grup-classe

6.1.3.1. Característiques generals

6.1.3.2. Característiques acadèmiques

6.1.3.3. Aspectes relacionats amb les TIC

6.1.3.4. Aspectes relacionats amb l'estil de vida

6.1.3.5. Aprenentatges previs relacionats amb la promoció de la reflexió crítica des de l'àrea d'educació física

6.2. DESCRIPCIÓ DEL CONTEXT DIDÀCTIC

6.2.1. Objectius de la unitat didàctica

6.2.2. Continguts de la unitat didàctica

6.2.3. Recursos didàctics

6.2.3.1. La fitxa teòrica "La condició física i la salut"

6.2.3.2. La fitxa pràctica "El meu programa d'exercici físic"

6.2.4. Metodologia i temporització de la unitat didàctica

En una recerca de les característiques de la present, amb una metodologia plenament *ecològica* ja que es desenvolupa en un escenari natural de l'àmbit educatiu, el coneixement del context en què s'emmarca és un element important que afavoreix la comprensió del procés didàctic i investigador.

En conseqüència, encara que la finalitat de la investigació-acció no és la generalització dels resultats que s'obtenen sinó la millora de la pràctica educativa, sí que pot oferir elements transferibles a altres contextos similars.

A aquest efecte dividim el capítol en dos apartats: en el primer descrivim el context en què es desenvolupa la investigació, i en el segon al·ludim a qüestions de caràcter didàctic. El REM s'implementa en una programació d'aula de condició física i salut, i és convenient conèixer determinats aspectes que afecten al desenvolupament de la intervenció didàctica.

6.1. DESCRIPCIÓ DEL CONTEXT EN QUÈ ES DESENVOLUPA LA RECERCA

Per a la descripció del context en què es realitza la investigació-acció ens situem en primer lloc en un plànol general, on al·ludim a aspectes d'interès relacionats amb el centre educatiu. Posteriorment argumentem les raons que ens han motivat a realitzar la intervenció didàctica en el quart curs de l'ESO, per a especificar finalment les particularitats del grup-classe al qual ens adreçem organitzades segons: característiques generals, característiques acadèmiques, aspectes relacionats amb l'estil de vida, i aprenentatges previs

relacionats amb la promoció de la reflexió crítica.

6.1.1. El centre

La recerca es desenvolupa a l'IES Santa Margalida, dins de l'àrea d'educació física i en el curs acadèmic 2008-2009. L'IES Santa Margalida és un centre d'Educació Secundària, Batxillerat (Modalitat de Ciències i Tecnologia i de Ciències Socials i Humanitats), Formació Professional (amb un Cicle Formatiu de Grau Mitjà de Comerç i Màrqueting) que acull a aproximadament 550 alumnes.

Es troba situat a Santa Margalida, un municipi de Mallorca d'aproximadament 11000 habitants repartits en tres nuclis de població clarament diferenciats: dos en la costa (Can Picafort i Son Serra de Marina), de caràcter turístic i amb un elevat percentatge de població procedent de la immigració peninsular, de països europeus i del continent sudamericà; i un altre més a l'interior (Santa Margalida) de caràcter rural i que en els últims anys rep un nombre considerable d'immigrants d'origen magreví.

Aquesta breu contextualització geogràfica ens dóna una idea de l'alt grau de multiculturalitat en què s'exerceix l'activitat docent en aquest centre. Com a dada il·lustrativa indiquem que acull alumnat de 14 nacionalitats diferents, i l'alumnat immigrant constitueix prop del 15% del total.

Aquesta procedència tan diversa de l'alumnat justifica que, en el projecte educatiu de l'institut, les mesures d'integració i les activitats orientades a l'enriquiment cultural multidisciplinar constitueixen un pilar formatiu bàsic.

Quant a recursos informàtics el centre disposa de tres aules d'informàtica amb dotze ordinadors cadascuna, i una aula multimèdia dotada d'una pissarra digital. A més a més, el Recurs Educatiu Multimèdia que s'elabora en aquesta investigació pot ubicar-se en un servidor propi de l'institut (www.iessantamargalida.org), la qual cosa permet gestionar-lo directament a fi de realitzar les millores i canvis que durant el procés educatiu i investigador necessitem.

Per a una millor comprensió del context de centre en què es desenvolupa la recerca aportem algunes de les dades d'interès que sobre aquest es recullen en l'Informe d'Avaluació de Diagnòstic del curs acadèmic 2008-2009⁹².

Aquest és un informe basat en un estudi de camp realitzat per l'Institut d'Avaluació de la Qualitat del Sistema Educatiu (òrgan depenent de la Conselleria d'Educació i Cultura) amb la finalitat de contribuir a millorar la qualitat i l'equitat de l'educació a les Illes Balears, a orientar les polítiques educatives, i a obtenir informació sobre el grau d'adquisició de les competències bàsiques del currículum.

Els instruments d'avaluació que aplica responen als referents teòrics consensuats amb diferents comunitats autònomes i segueixen les pautes marcades en els marcs conceptuals del *Programme for International Student Assessment* (PISA). Entre les dades obtingudes referides a l'anàlisi del context destaquem les incloses a la Figura 33:

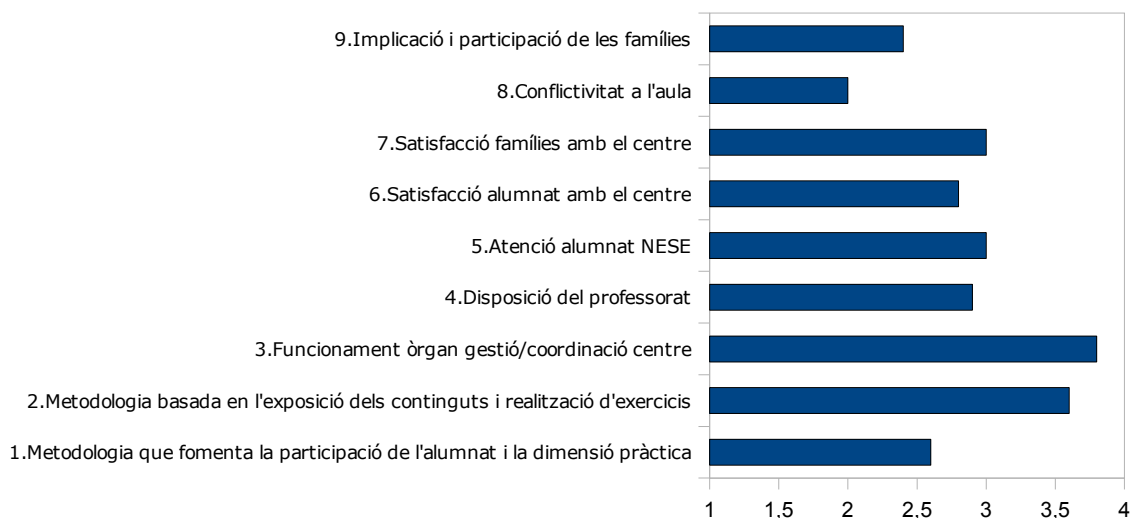


Figura 33: Dades referides al context de centre recollides a l'Informe d'Avaluació de Diagnòstic 2008-2009

⁹² Institut d'Avaluació de Qualitat del Sistema Educatiu (2009). Avaluació de diagnòstic: 2n d'ESO de l'IES Santa Margalida. Conselleria d'Educació i Ciència. Govern de les Illes Balears. (Sense publicar).

L'informe d'Avaluació de Diagnòstic naix de la Llei Orgànica d'Educació (LOE 2/2006) que preveu en els articles 21 i 29 que en finalitzar el segon curs de l'educació secundària obligatòria tots els centres han de realitzar una avaluació de diagnòstic de les competències bàsiques assolides. Aquestes avaluacions han de tenir com a marc de referència les avaluacions generals de diagnòstic que s'estableixen en l'article 144.1 de l'esmentada Llei.

Les diferents variables que recull el gràfic han estat valorades en una escala ordinal d'1 a 4, on 1 és *gens*, 2 *poca*, 3 *bastant* i 4 *molta*. Aquestes variables es refereixen als ítems que a continuació exposem:

1. Metodologia que fomenta la participació de l'alumnat i la dimensió pràctica: estimació per part del professorat de la freqüència amb què utilitzen estratègies metodològiques que afavoreixen la participació de l'alumnat i els treballs pràctics i d'aplicació.
2. Metodologia basada en l'exposició dels continguts i la realització d'exercicis: estimació per part del professorat de la freqüència amb què utilitzen estratègies metodològiques que prioritzen l'explicació de continguts que propicien la participació de l'alumnat, el treball individual, la correcció de deures, l'ús del llibre de text i l'avaluació basada en el seguiment del treball de l'alumnat, de les proves i dels exàmens.
3. Funcionament òrgan gestió/coordinació centre: valoració que fa el professorat i l'equip directiu del funcionament d'aquests òrgans.
4. Disposició del professorat: valoració que fa el professorat i l'equip directiu de la implicació, compromís i actitud que mostra el professorat cap al treball, i la percepció del reconeixement per part d'alumnat i famílies.
5. Atenció d'alumnat de Necessitats Específiques de Suport Educatiu (NESE): valoració que fa el professorat i l'equip directiu de les actuacions i recursos de què disposa el centre per atendre la diversitat de l'alumnat.
6. Satisfacció de l'alumnat amb el centre: valoració que fa l'alumnat sobre el centre escolar.
7. Satisfacció de les famílies amb el centre: valoració que fan les famílies sobre el centre i la percepció per part del professorat i de l'equip directiu d'aquesta satisfacció.

8. Conflictivitat a l'aula: valoració que fa el professorat i l'equip directiu de la freqüència amb què es donen determinades conductes contràries a les normes de convivència.
9. Implicació i participació de les famílies: valoració que fa el professorat i l'equip directiu respecte a la participació de les famílies en l'educació de les filles i dels fills en relació a l'assistència a reunions i a activitats, així com la percepció de les famílies sobre aquest aspecte.

6.1.2. El curs

La intervenció educativa es realitza en el 4t curs de l'ESO. Les raons que ens han portat a contextualitzar aquesta recerca en aquest curs són fonamentalment dues:

1. Raons evolutives. Les conclusions de la recerca de Rodríguez, Zagalaz i Martínez (2005, p. 18) són aclaridores en aquest sentit:

Un 46,2% d'alumnes de 4t d'ESO manifesta una gran preocupació per la figura corporal, que es reflecteix en el seu desig d'aprimar-se.

Les edats de l'alumnat a qui s'adreça la intervenció didàctica és, en la majoria dels casos, de 15 i 16 anys. Són per tant alumnes que es troben en ple període adolescent, amb els consegüents efectes que sobre aquest grup de població té la preocupació pel seu aspecte extern⁹³.

2. Raons curriculars. Tal com ja hem comentat, el currículum d'educació física defineix intencions educatives (continguts i criteris d'avaluació) adreçades específicament al desenvolupament de la capacitat crítica dels models corporals vigents, així com a l'apreciació i a l'acceptació de la pròpia imatge en aquest curs de l'ESO⁹⁴.
3. Raons pedagògiques. La realització de valoracions crítiques sobre algun objecte o situació requereix de coneixements i d'habilitats que ens

93 Al capítol 1 hem tractat de de forma àmplia aquesta qüestió.

94 Al capítol 2 hem aprofundit en aquest aspecte.

permeten avaluar-lo, contrastar arguments i inferir.

En aquest sentit aquest curs és especialment idoni fonamentalment per dues raons:

En primer lloc perquè l'alumnat ha treballat en cursos anteriors d'educació física conceptes, procediments i actituds que conformen una base sòlida sobre els quals aconseguir els aprenentatges que es pretenen.

En segon lloc perquè la matèria d'educació eticocívica comparteix currículum amb l'educació física durant aquest curs, i esdevé una especial aliada per a la programació d'enfocaments interdisciplinars adreçats al treball de les habilitats per a l'enraonament crític.

6.1.3. El grup-classe

La investigació s'emmarca en un grup dels tres que cursen quart d'ESO a l'IES Santa Margalida (grup C). El coneixement de les característiques del grup així com d'aquells aspectes rellevants per a la recerca, és necessari perquè permet una major comprensió del procés didàctic que s'ha desenvolupat, així com dels resultats que s'han obtingut.

A aquest efecte descrivim les característiques generals del grup, les característiques a nivell acadèmic, els mitjans tècnics a la disposició del grup, els aspectes que considerem rellevants de l'estil de vida de l'alumnat, i les seues experiències prèvies.

Són variades les fonts d'informació que utilitzem per a la descripció del context relacionat amb el grup classe. Entre aquestes destaquen:

1. El GESTIB, que és el programa de gestió de centres educatius que s'utilitza a les Illes Balears i que conté les dades personals i acadèmiques de l'alumnat del centre.
2. L'acta oficial de la sessió d'avaluació ordinària de juny del curs 2008-2009.

3. L'estudi de la Universitat de les Illes Balears coordinat per Tur (2008) en el curs 2007-2008 i que pren una part de la mostra en l'IES Santa Margalida. Aquest recull dades antropomètriques, dades d'ingesta d'energia i nutrients, i alguns aspectes d'interès sobre l'estil de vida de l'alumnat. Casualment aquest és un estudi que es va desenvolupar amb els grups de tercer i quart durant l'any acadèmic anterior i, per tant, tot l'alumnat que forma part del grup de quart C hi va participar.
4. La prova d'avaluació inicial d'educació física de la unitat didàctica "La condició física i la salut" (veure annex 3).
5. Les dades obtingudes del Qüestionari d'Avaluació de Diagnòstic adreçat a l'alumnat (veure annex XVIII).

Durant el curs 2008-2009 s'ha realitzat en els centres educatius (segon cicle de l'educació primària i segon curs de l'educació secundària) una avaluació de diagnòstic -prevista per la LOE 2/2006- de les competències bàsiques assolides.

En el marc d'aquesta avaluació de diagnòstic es fa ús d'un qüestionari per detectar les variables de context, els recursos, els processos d'ensenyament-aprenentatge, i la satisfacció amb el centre escolar -i que ha estat utilitat també amb l'alumnat de quart C-.

Així com indica la Resolució que regula aquestes proves⁹⁵, aquest és un instrument que respon als referents teòrics consensuats amb diferents comunitats autònomes i que segueixen les pautes marcades en els marcs conceptuals de PISA.

6.1.3.1. Característiques generals

El grup C de quart d'ESO està format per 24 alumnes, dels quals 15 són xiques i 9 són xics. Entre les característiques generals del grup destaquem que:

⁹⁵ Resolució de la consellera d'Educació i Cultura, per la qual es regula la realització de les avaluacions de diagnòstic del curs 2008-2009 i el seu procediment d'aplicació als centres docents de les Illes Balears.

- Hi ha 21 alumnes que són de nacionalitat espanyola, i hi ha tres alumnes estrangers (un alumne argentí, un equatorià i un colombià) que no tenen cap problema en l'ús del català -que és la llengua vehicular del centre- perquè duen escolaritzats a les Illes Balears més de quatre anys.
- El grup és heterogeni quant a l'alumnat que l'integra. Per a la configuració dels grups de quart B i quart C⁹⁶ s'han seguit els següents criteris: alumnes amb diferent nivell acadèmic (en base a les qualificacions del seu expedient), matriculats de totes les matèries troncales (per a evitar l'orientació específica d'un grup cap a una modalitat de Batxillerat determinada), i amb un equilibri d'alumnes que han repetit alguna vegada dins l'ESO.
- Hi ha dos alumnes que repeteixen quart d'ESO i vuit alumnes amb alguna o algunes matèries pendents de cursos anteriors. Entre aquests, són tres alumnes els que tenen l'educació física pendent de 3r d'ESO.
- L'edat de l'alumnat oscil·la entre 15 anys i 17 anys. En el moment d'iniciar la recerca, 14 alumnes tenen 15 anys, 9 alumnes en tenen 16, i un alumne té 17 anys.
- És un grup que es percep bastant cohesionat, i de fet el 75% de l'alumnat considera als seus companys i companyes bons amics, encara que un 38% també manifesta que hi ha companys que molesten o insulten als altres *bastant vegades o quasi sempre*. (QD)⁹⁷
- És un grup en el qual no existeixen problemes importants de disciplina en les sessions d'educació física. Val a dir però, que malgrat el 79% de l'alumnat considera que les normes del centre són *bastant o molt* adequades, només el 25% està d'acord amb l'afirmació "en les classes hi ha ordre i es pot estudiar". (QD)

96 El grup de quart A correspon al 2n curs del Programa de Diversificació Curricular, i en conseqüència està format per alumnes que requereixen d'una adaptació global del currículum i d'una atenció més individualitzada.

97 QD es refereix al Qüestionari d'Avaluació de Diagnòstic (veure annex XVIII).

En aquest sentit, l'opinió del grup-classe està dividit al 50% entre aquell alumnat que considera que el professorat fa complir les normes i el que pensa que no. Igualment pel que fa a la seua percepció sobre si els companys i les companyes es porten bé a les classes: el 42% opina que *res* o *poc*, en comparació amb el 58% que opina que es porten *bastant* o *molt* bé. (QD)

Finalment, en relació amb el respecte al mobiliari i a les instal·lacions, el 83% de l'alumnat indica que són *poques* les vegades o *quasi mai*, que companys o companyes fan malbé el material. (QD)

- No hi ha cap alumne amb necessitats específiques de suport educatiu, per consegüent no hi ha cap alumne susceptible de tenir una adaptació curricular significativa en educació física.

6.1.3.2. Característiques acadèmiques

El nivell acadèmic del grup és un aspecte rellevant que permet comprendre millor les característiques de l'acció didàctica desenvolupada i els resultats del procés.

- Els resultats de l'avaluació ordinària de juny⁹⁸ indiquen que hi ha 11 alumnes que han titulat amb zero matèries suspeses, 5 alumnes que tenen una o dues matèries suspeses, 6 alumnes que tenen entre 3 i 5 matèries suspeses, i tan sols 2 alumnes amb 6 o més matèries suspeses. La mitjana en les qualificacions de totes les matèries cursades a quart d'ESO és de 6,2 amb una desviació típica d'1,3.

Quant als resultats acadèmics globals de les matèries implicades en la recerca, la mitjana aritmètica d'educació física en l'avaluació ordinària ha sigut de 7,4, amb una desviació típica de 2 punts; i la mitjana d'educació èticocívica ha sigut de 7,1 amb una desviació típica d'1,9.

- Són pocs els alumnes i les alumnes que afirmen destacar en els estudis (3), però la gran majoria indica que s'esforça i procura traure

98 Informació extreta de l'acta de la sessió d'avaluació ordinària de 18 de juny de 2008 de l'IES Santa Margalida.

bones notes (83%), i manifesta tenir ganes d'aprendre i interès per l'estudi (75%). (QD)

De fet, quan se'ls demana el temps que dediquen cada dia a estudiar o fer els deures escolars a casa, el 33% assegura dedicar-li més de tres hores, el 38% de dues a tres hores, el 21% entre una i dues hores, i només dos alumnes diuen que no solen fer els deures o li dediquen menys d'una hora. (QD)

Fins a quin nivell pensen continuar estudiant és també una dada que ens permet conèixer l'interès pels estudis de l'alumnat del grup. Així, el 67% s'interessa per cursar estudis universitaris, el 13% per realitzar estudis de formació professional i el 20% que resta indica no haver-ho decidit encara. (QD)

- Quant a l'interès específic per l'educació física pràcticament la totalitat de l'alumnat manifesta agradar-li *bastant* o *molt* l'educació física, i només tres alumnes valoren amb *res* o *poc* l'interès per la matèria. Tot l'alumnat però troba *res difícil* o *poc difícil* l'educació física. (QD)

6.1.3.3. Aspectes relacionats amb les TIC

El disseny d'un recurs educatiu multimèdia no pot ni ha d'obviar el context educatiu en què s'aplica, perquè ha de ser un instrument que facilite l'aprenentatge i en cap cas pot produir discriminacions per mancances materials o de coneixements tecnològics. Fem referència ací a aspectes com:

1. L'alumnat a qui va adreçat i les seues experiències prèvies en l'us de les tecnologies en el seu procés formatiu. Les habilitats tècniques a nivell informàtic que es requereixen en el procés educatiu són habilitats que l'alumnat domina, bé perquè s'han treballat en matèries com tecnologia en cursos anteriors -com és l'aprenentatge de l'OpenOffice, tant l'editor de texts com de presentacions-, o bé perquè les utilitzen habitualment (com és l'ús del correu electrònic).

És interessant fer referència ací a les experiències de l'alumnat d'aquest

grup-classe en l'ús de les TIC dins l'àrea d'educació física. Aquestes es redueixen a:

- La recerca d'informació a Internet de forma guiada per a l'elaboració d'un treball grupal a tercer d'ESO sobre les diferències de gènere en l'esport.
 - La realització en la primera avaluació d'aquest curs acadèmic 2008-2009 d'un treball de recerca en línia sobre els Jocs Olímpics i Paralímpics. Amb aquest treball s'han aplicat estratègies metodològiques i s'han resolt alguns dubtes de funcionament que afavoreixen sense dubte la intervenció didàctica que es desenvolupa en aquesta recerca.
2. El cost que suposa el disseny i aplicació del recurs, que en el nostre cas és zero, ja que el programari utilitzat per a la seua elaboració és lliure i per tant no requerim de cap llicència privada; i el recurs està en línia i allotjat en el servidor de l'institut.
 3. L'equipament a disposició de l'alumnat i la facilitat per accedir-hi (ordinador i connexió a Internet en casa, biblioteques en l'entorn, institut,...).

Sobre aquest aspecte val a dir que tot l'alumnat, excepte una alumna, té a casa ordinador i connexió a Internet. L'alumna que no disposa de línia sí que té ordinador i quan requereix Internet per a la realització d'alguna tasca acadèmica, utilitza usualment els ordinadors de la biblioteca del seu municipi.

Aquesta informació l'obtenim a l'inici de cada curs perquè tot el professorat d'educació física realitzem un qüestionari el primer dia lectiu en què demanem, a part d'aspectes relacionats amb la salut individual que siga d'interès per al correcte desenvolupament de les classes, si l'alumnat disposa d'ordinador i de connexió a Internet, així com la possibilitat d'accedir-hi en el seu entorn en cas de no tenir-ne. A més a més, en aquesta primera sessió anotem les adreces de correu electrònic de tot

l'alumnat. Val a dir, que en aquest grup tothom en disposa.

4. Els mitjans informàtics del centre. L'IES Santa Margalida té una adequada dotació en mitjans informàtics, en conseqüència en aquest aspecte no existeixen obstacles que dificulten l'aplicació del REM: disposem de tres sales d'ordinadors amb un ordinador per a cada dos alumnes amb connexió a Internet, en les quals realitzar la presentació del REM i resoldre els problemes i dubtes que puguem sorgir en el desenvolupament de la unitat didàctica.

6.1.3.4. Aspectes relacionats amb l'estil de vida

L'estil de vida conforma el conjunt d'activitats que afecten la salut i que diàriament realitzem com a hàbits de conducta repetitius. És clarificadora la delimitació que d'aquest concepte fan Esnaola i Iturriaga (2009, p. 155):

Por estilo de vida se entiende un patrón de conductas relacionadas con la salud; conductas éstas (la alimentación, la actividad física, el consumo de alcohol, el consumo de tabaco, el consumo de drogas, el consumo de medicamentos, la higiene dental, los hábitos de descanso, las conductas de riesgo-seguridad vial o las prácticas sexuales) que tienden a repetirse: de ahí su calificativo de hábitos.

Les dades que podem aportar quant a l'estil de vida de l'alumnat provenen de l'avaluació inicial realitzada en l'inici de la unitat didàctica i de l'informe coordinat per Tur (2008) realitzat el curs 2007-2008. Aportem les dades relatives a tres de les activitats que fonamentalment determinen un estil de vida saludable: l'activitat física, l'alimentació i el descans.

De l'avaluació inicial es desprèn que el 38% de l'alumnat (nou alumnes) no realitza activitat física de forma regular -entenent per activitat física regular aquella que es realitza tres o més dies a la setmana- (veure Figura 34). D'aquests nou alumnes només dos matisen que fan activitat física de forma ocasional.

De l'alumnat que manifesta realitzar exercici físic regularment, el 25% practica esports (bàsicament futbol o bàsquet), el 25% acudeix a un gimnàs (a fer *fitness*, aeròbic o *step*), dos alumnes practiquen natació, i una alumna

fa activitat física pel seu compte (patinar, córrer, practica de diferents esports, etc.).

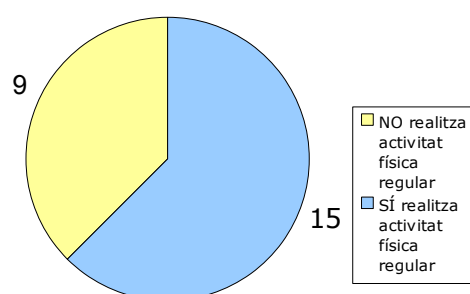


Figura 34: Nombre d'alumnes del grup-classe que practiquen activitat física regularment

Pel que fa a un altre aspecte rellevant de l'estil de vida -l'alimentació-, l'informe (Tur, 2008) indica que el 27% de l'alumnat té una alimentació que es correspon amb una dieta mediterrània, el 31% té una alimentació que necessita millorar, i el 42% s'alimenta amb una dieta mediterrània pobre. Quant al consum de llepolies i *snacks* el 62% no en mengen, el 18% ho fa de forma ocasional, i el 20% en menja regularment.

Si atenem al descans, és a dir, a les hores dedicades a dormir, un 80% de l'alumnat dorm entre 7 i 10 hores diàries, un 12% dorm menys de 7 hores i un 10% en sol dormir més de 10.

6.1.3.5. Aprenentatges previs relacionats amb la promoció de la reflexió crítica des de l'àrea d'educació física.

El departament d'educació física d'aquest centre té una important sensibilitat cap al foment de la reflexió crítica sobre diferents manifestacions que sorgeixen del binomi esport i societat. En aquest sentit, la programació didàctica recull una sèrie de continguts sobre actituds, valors i normes dirigits específicament a promoure la reflexió en tots els cursos de l'ESO.

En la Taula 10 es pot observar la temporització dels continguts nuclears relacionats amb aquesta finalitat per a cada curs, desenvolupats tradicionalment mitjançant treballs i tasques col·lectives de debat a través de diferents recursos (pel·lícules, notícies de periòdics, revistes,...).

A la metodologia usada habitualment afegim, en els dos últims cursos d'ESO (3r i 4t) nous recursos relacionats amb les tecnologies de la informació i la comunicació, en línia i d'elaboració pròpia.

Taula 10: *Continguts nuclears de la programació didàctica d'educació física d'ESO adreçats a promoure la reflexió crítica*

1r ESO	Joc net (fair-play): Competició i valors, esports que promouen el joc net, paper dels mitjans de comunicació i codis de conducta en la pràctica esportiva.
2n ESO	Consum i esport: Consum responsable, criteris en la compra de material esportiu, influència dels mitjans de comunicació. Violència i esport: Conceptes bàsics (agressivitat, violència, xenofòbia, racisme, joc net), esports amb més episodis de violència, factors desencadenants, possibles solucions, paper dels mitjans de comunicació.
3r ESO	Gènere i esport: Conceptes bàsics (gènere, sexe, estereotip, igualtat d'oportunitats, discriminació,...), desigualtats per raons de gènere en l'esport, paper dels mitjans de comunicació.
4t ESO	Culte al cos: Conceptes bàsics (culte al cos, salut, estil de vida, sedentarisme, trastorns de conducta alimentària), publicitat i consum del cos, el model de cos segons els canons estètics, l'anorèxia i la bulímia, i el sobrepès i l'obesitat.

6.2. DESCRIPCIÓ DEL CONTEXT DIDÀCTIC

Encara que el focus d'atenció de la nostra recerca se centra en el desenvolupament de l'actitud crítica envers l'exacerbat culte al cos de les societats occidentals, és evident que la intervenció en aquest aspecte no pot ser aïllada. A aquesta l'acompanyen la resta de continguts del currículum que tenen a veure amb la condició física i la salut -necessaris per a una adequada incardinació dels elements de reflexió crítica-.

En aquest apartat centrem l'atenció en aquestes intencions educatives amb què es complementa l'acció educativa realitzada a través del REM. A aquest efecte explicitem els elements curriculars de la programació d'aula en què s'implementa el recurs: els objectius didàctics, els continguts d'ensenyança, els principals recursos didàctics elaborats *ad hoc*, la metodologia, i la

temporització de les principals activitats que es realitzen.

No volem estendre'ns en la descripció de la unitat didàctica ja que es pot consultar en la seua integritat a l'annex XV, però si volem referir-nos als elements més rellevants que inclou, i que constitueixen l'eix vertebrador sobre el qual s'ha desenvolupat l'acció docent en el seu conjunt i la investigació-acció objecte d'aquesta tesi.

El Recurs Educatiu Multimèdia -descriu al capítol 6- ha estat pensat per a ser desenvolupat paral·lelament a la unitat didàctica de condició física i salut, com a una tasca que complementa les pràctiques que desenvolupem a les sessions d'educació física i que ha de permetre estimular la reflexió crítica i el debat.

La unitat didàctica té dues grans finalitats, una de les quals es correspon amb la finalitat de la nostra recerca. Aquestes finalitats són (veure Figura 35):

- A) Promoure la realització d'activitat física de forma autònoma i l'assumpció d'un estil de vida saludable perdurable en el temps, a través d'experiències positives i coneixements sobre l'exercici físic i la salut.
- B) Desenvolupar una actitud crítica envers un exacerbat culte al cos que provoca conductes que fan perillar la salut i afecten negativament a la imatge corporal i a l'autoestima.

La finalitat B és la meta que inspira la recerca-acció, i sobre la qual s'articula l'objecte d'estudi i l'objectiu de la investigació. Aquesta s'incardina doncs en una unitat didàctica que té una altra finalitat (finalitat A) i, encara que les actuacions adreçades al seu assoliment no són el focus d'atenció de la recerca, és evident que no pot ni ha d'estar aïllada.

És més, estimular i ensenyar a l'alumnat a realitzar activitat física de forma autònoma, i motivar-lo a adoptar un estil de vida saludable perdurable en el temps (finalitat A), constitueix el necessari element que ens ha de permetre equilibrar l'educació d'una actitud crítica cap al culte exacerbat al cos (finalitat B).

Amb altres paraules, la promoció d'un estil de vida que incorpore l'activitat física de forma regular -podríem dir un *culte al cos* ben entès, o que podríem anomenar *cura del cos*- (finalitat A), actua de contrapès a les accions que posen en tela de judici les conductes i comportaments adreçats a modelar el cos (finalitat B).

És per aquesta raó que considerem necessari descriure de forma breu el context general de la unitat didàctica, ja que pot haver resultats de la recerca que no es puguen entendre sense conèixer la intervenció educativa desenvolupada en la seua globalitat.

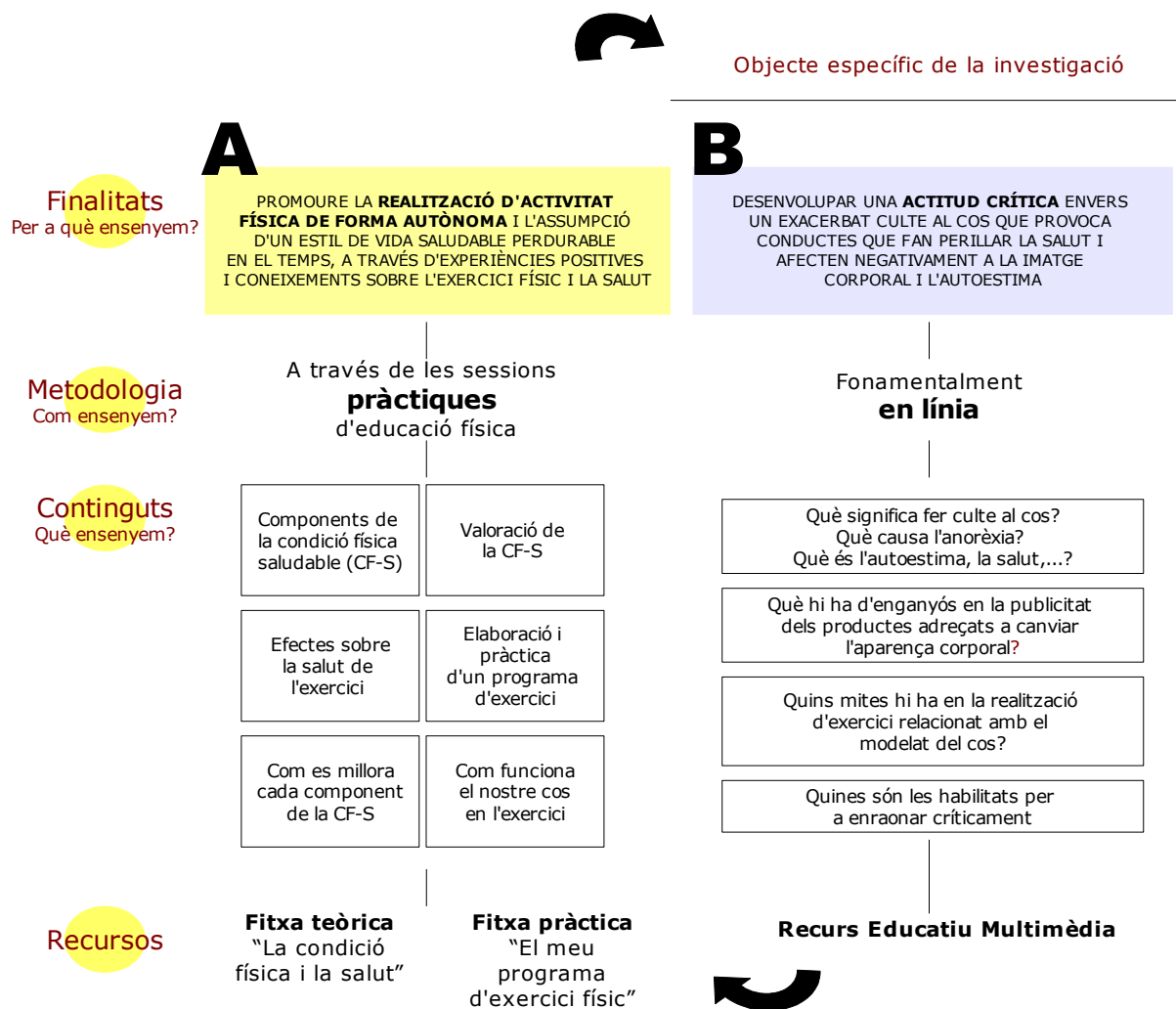


Figura 35: Estructura general de la unitat didàctica

La Figura 35 reflecteix l'estructura general de la unitat didàctica i ressalta les dues línies metodològiques o eixos d'intervenció educativa que hi conflueixen. Vinculades a cada finalitat es pot observar la principal línia metodològica, els continguts nuclears que es desenvolupen, i els recursos didàctics que faciliten el procés d'ensenyament-aprenentatge.

6.2.1. Objectius de la unitat didàctica

Els objectius didàctics defineixen quin és, en concret, l'aprenentatge que pretenem que l'alumnat assolisca durant el desenvolupament de la unitat didàctica. La Taula 11 recull els objectius didàctics de la unitat de condició física i salut en què s'emmarca la recerca. Aquests els presentem associats a les finalitats que anteriorment hem fet explícites.

Taula 11: *Objectius didàctics*

FINALITAT A	FINALITAT B (objecte específic de la investigació)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conèixer els efectes beneficiosos sobre la salut (en totes les dimensions) de la condició física saludable 2. Dissenyar i posar en pràctica un programa d'exercici físic per a la salut 3. Aplicar correctament les diferents formes de treball de cadascun dels components de la condició física saludable 4. Avaluar de forma autònoma el nivell de condició física propi amb relació a la salut 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconèixer els conceptes bàsics relacionats amb el culte al cos, les malalties lligades a la recerca desenfrenada del <i>cos ideal</i>, i les seues causes i conseqüències 2. Expressar una opinió crítica envers els productes adreçats al modelat corporal i la publicitat que els promou 3. Identificar els mites i pràctiques errònies de la pràctica esportiva lligades a la <i>millora</i> de l'aparença física 4. Utilitzar les habilitats bàsiques per a l'enraonament crític 5. Apreciar i acceptar els valors estètics de la pròpia imatge corporal

6.2.2. Continguts de la unitat didàctica

Els continguts que desenvolupem per tal d'assolir els objectius didàctics, i que concreten les prescripcions curriculars que estableixen el Decret 72/2008 i el RD 1631/2006, els agrupem a la Taula 12, i els emmarquem en cadascuna de les finalitats de la unitat didàctica.

Cal destacar que alguns continguts que s'emmarquen en la *finalitat A* incideixen de forma rellevant al desenvolupament de la *finalitat B*. La

retroalimentació entre ambdós és contínua i necessària. Parcel·lar els continguts d'ensenyament és una forma d'ordenar la nostra acció docent, però les relacions entre continguts no només són efectives sinó que també són indispensables per a la producció d'aprenentatges significatius.

Quins són doncs aquells continguts que incideixen significativament en el desenvolupament d'una actitud crítica sobre el culte al cos i s'emmarquen en la *finalitat A*? Per a comprendre el context didàctic en què es desenvolupa la recerca considerem important explicar què tractem d'aquests continguts a través fonamentalment de les sessions pràctiques. És a dir, quins són conceptes i els principals procediments que desenvolupem i que contribueixen a la formació de l'actitud crítica de l'alumnat. Destaquem tres continguts que donarien resposta a les següents qüestions: Com podem saber si el nostre pes es troba dins dels límits de la salut? Com funciona el nostre cos quan fem exercici físic? Quins són els beneficis de l'exercici físic sobre la salut?

Taula 12: *Continguts de la unitat didàctica*

FINALITAT A	FINALITAT B (objecte específic de la investigació)
Components de la condició física saludable: resistència aeròbica, força i resistència muscular, flexibilitat i composició corporal	Explicació, exemplificació i relació entre els conceptes bàsics relacionats amb el fenomen del culte al cos: culte al cos, autoestima, imatge corporal, vigorèxia, anorèxia, estil de vida, ortorèxia, sedentarisme, salut, i obesitat.
Funció bàsica dels diferents sistemes orgànics durant la realització d'activitat física. L'obtenció de l'energia durant l'exercici físic	Comprensió dels fonaments científics que revoquen els mites i pràctiques errònies de l'activitat física adreçades a la millora de l'aparença física
Efectes sobre la salut de la condició física saludable: a nivell físic, psicològic i social	Identificació dels aspectes enganyosos en la publicitat dels productes adreçats al modelat de l'aparença física
Característiques fonamentals d'un programa d'exercici físic per a la salut: tipus d'activitats, intensitats, freqüència i durada. Principis bàsics: continuïtat, progressió, varietat, individualitat i recuperació	Ús de les habilitats necessàries per a l'enraonament crític: interpretació, anàlisi, avaluació, i inferència, en la reflexió crítica d'anuncis que fan publicitat de productes per aprimar-se o modelar el cos
Aplicació autònoma de tests i proves funcionals que permetin avaluar la condició física pròpia. Valoració en base a la comparació amb valors de referència amb relació a la salut. Test de 2km marxa (resistència aeròbica), prova de força i resistència muscular abdominal, prova de flexibilitat anterior del tronc (<i>sit and rich</i> modificada) i càlcul de l'IMC (composició corporal)	Apreciació i acceptació dels valors estètics de la pròpia imatge
Aplicació de diferents mètodes per a la valoració de la intensitat de l'esforç en una activitat aeròbica: mitjançant la FC, mitjançant el <i>talk-test</i> i mitjançant una escala de percepció de l'esforç	Actitud crítica dels models corporals i de salut vigents, així com de les conductes derivades d'una societat on es promou un culte exacerbant al cos
Aplicació adequada dels principis tècnics bàsics en la realització d'exercicis de força i resistència muscular, i flexibilitat: posició de l'esquena (control postural), respiració i control de moviment	
Elaboració i posada en pràctica d'un programa d'exercici físic per a la millora o manteniment de la condició física saludable, amb atenció al treball de resistència aeròbica, de força i resistència muscular i flexibilitat	
Apreciació de les repercussions que la pràctica habitual de l'activitat física té sobre la salut i la qualitat de vida	

1. Què és la composició corporal? Com podem saber si el nostre pes es troba dins dels límits de la salut? Que l'alumnat sàpiga com es calcula, què significa, i quines limitacions té el càlcul de l'Índex de

Massa Corporal, és un aprenentatge que pot ajudar a fer una valoració més objectiva del propi pes corporal. Quant a la composició corporal, expliquem bàsicament els següents aspectes:

- La composició corporal, encara que no és cap capacitat física, sí és un component important de la nostra condició física, ja que una massa grassa excessiva pot afectar directament al nostre estat de forma, i en conseqüència a la nostra salut.
- Podem dividir-la en dos compartiments: massa grassa i massa magra o lliure de greix (músculs, líquids corporals i altres teixits).
- Com la resta de components de la condició física saludable, la composició corporal depèn de factors genètics (que no podem controlar), i del nostre estil de vida (que sí podem controlar): fonamentalment l'alimentació i l'activitat física (sobretot de caràcter aeròbic).
- Existeixen una gran varietat de mètodes que permeten conèixer la composició corporal d'una persona, i que la nostra finalitat a aquest efecte és saber si el nostre pes és saludable per a la nostra edat.

Entre aquests expliquem com es calcula l'Índex de Massa Corporal (i destaquem les limitacions per factors personals i genètics). Ens referim també a un tipus de bàscules molt utilitzades en les farmàcies i que són fàcilment accessibles en el mercat -que mesuren la composició corporal per bioimpedància- (incidim en què aquestes bàscules, com totes les formes de mesura de la composició corporal indirectes, no són exactes, i donen variacions significatives en funció del moment del dia en què et peses, si has menjat prèviament o acabes de fer exercici, si tens la menstruació, etc.).

2. Com funciona el nostre cos quan fem exercici físic? Conèixer aspectes fonamentals de la fisiologia de l'exercici constitueix un coneixement necessari per a la reflexió crítica sobre el culte al cos i permet avaluar la credibilitat de determinats productes adreçats a aprimar-se. En aquest sentit fem referència, entre d'altres, a les fonts d'energia. Així, l'argumentació que fem a l'alumnat és la següent:

Els nostres músculs no es poden contraure si no els proporcionem oxigen i energia. Però, d'on obtenim aquesta energia? Evidentment aquesta energia ens la proporciona l'alimentació. Ingerim aliments i, mitjançant la digestió aquests es transformen en principis immediats o nutrients. Aquests són: els glúcids (o hidrats de carboni), els lípids (o greixos), les proteïnes, les vitamines i minerals, i l'aigua.

De tots aquests nutrients fonamentalment hi ha dos que ens proporcionen energia per a moure'ns: els glúcids i els lípids. Però, quan ens proporcionen energia els glúcids i quan els lípids? Depèn de la durada i de la intensitat de l'exercici.

En exercicis de curta durada i alta intensitat la principal font d'energia són els glúcids, i en activitats de llarga durada i intensitat mitjana (és a dir, activitats de resistència aeròbica) els lípids són la nostra principal energia. Amb altres paraules, en els primers 15 o 20 minuts d'un exercici aeròbic, els glúcids són la nostra principal font d'energia. A partir d'aquest temps mobilitzem els lípids, els quals passen a ser els nutrients més importants en l'abastiment d'energia als nostres músculs.

D'aquesta manera és fàcil entendre la relació entre la resistència aeròbica i la composició corporal (proporció de massa grassa envers massa magra que tenim al nostre cos), la qual cosa ens permet desfer alguns mites lligats a la pèrdua de pes.

Les activitats de resistència aeròbica utilitzen com a principal font d'energia els lípids (greixos). En conseqüència, la millora de la resistència aeròbica afecta directament a la composició corporal ja que disminueix la massa grassa.

3. Quins són els beneficis de l'exercici físic sobre la salut? Ser conscient i conèixer de quina manera l'exercici físic regular incideix positivament en la salut en totes les seues dimensions (física, psicològica i social), és un estímul per a l'adopció d'un estil de vida actiu. Però, a més conté referències explícites a qüestions que tenen a veure amb la *cura del cos* i que afecten a la imatge corporal. Així, expliquem que:

A nivell físic, l'exercici físic afecta al metabolisme: regula el nivell de greixos en la sang; fa descendir el volum de greix subcutani i en conseqüència ajuda a controlar el pes; millora la participació metabòlica dels lípids (greixos) com a font d'energia.

A nivell psicològic: produeix efectes positius sobre la nostra satisfacció corporal. Les persones que tenen un estil de vida actiu i realitzen activitat física de forma regular tenen una imatge corporal més positiva, és a dir, se senten més a gust amb el seu cos. També influeix positivament en l'autoestima. Sentir-se en forma fa que resolguis les activitats de la vida diària de forma més eficaç.

6.2.3. Recursos didàctics

Els recursos didàctics prenen una importància cabdal en aquesta unitat didàctica. Aquests han de contribuir a l'assoliment dels objectius didàctics, facilitar la intervenció docent, i contribuir a la comprensió dels continguts que desenvolupem.

Encara que el recurs didàctic que forma part del procés d'investigació-acció descrit en la tesi doctoral és el Recurs Educatiu Multimèdia, trobem d'interès conèixer els principals aspectes que es desenvolupen en els altres, perquè

com ja hem comentat són complementaris i necessàriament s'hi produeix una retroalimentació en la seua aplicació.

Els recursos didàctics que hem dissenyat *ad hoc* per a aquesta unitat didàctica són tres:

1. El REM, que hem explicat extensament en el capítol anterior.
2. Una fitxa teòrica "La condició física i la salut" (veure annex XV) on expliquem, amb un llenguatge clar i adaptat al nivell de l'alumnat, i amb un format visual, diferents aspectes relacionats amb la condició física i la salut. Aquests continguts conceptuals guien la nostra intervenció a l'aula i les pràctiques d'educació física.
3. Una fitxa pràctica "El meu programa d'exercici físic" (veure annex XV) que recull tres apartats que orienten l'alumnat en l'elaboració d'un programa autònom d'exercici físic i salut: Quin és el nostre estat de forma? (com podem valorar-lo?); Com podem elaborar el nostre programa d'exercici físic per a la salut?; Confeccionem el programa.

6.2.3.1. La fitxa teòrica "La condició física i la salut"

La fitxa teòrica "La condició física i la salut" està composta per cinc apartats (veure Taula 13) i constitueixen l'eix conceptual sobre el qual organitzem les pràctiques de les sessions d'educació física. Es pretén així un aprenentatge significatiu dels conceptes a través de vivències personals.

Al primer apartat i a mode introductori realitzem un recordatori de conceptes bàsics que s'han tractat en cursos anteriors: què és la salut, què és l'estil de vida i quins són els components bàsics d'un estil de vida saludable, i com afecta l'estil de vida a la condició física i viceversa.

Taula 13: *Continguts de la fitxa teòrica "La condició física i la salut"*

Fitxa teòrica "La condició física i la salut"	
1	Introducció. La salut i l'estil de vida
2	Components de la condició física saludable
3	Com funciona el nostre cos quan ens movem?
4	Efectes sobre la salut de la condició física saludable: a nivell físic, psicològic i social
5	Mites de l'activitat física adreçats a la millora de l'aparença corporal

El segon apartat està dedicat a explicar què és la forma física i quins són els components de la condició física saludable: la resistència aeròbica, la força i resistència muscular, la flexibilitat i la composició corporal. Encara que el currículum tan sols fa referència als tres primers components considerem rellevant per a la nostra recerca afegir aquest quart component relatiu a la composició corporal.

Aquests són els quatre elements de la condició física saludable àmpliament acceptats en la comunitat científica internacional (American College of Sports Medicine, 2005; Heyward, 2006; Merino i González, 2006; Peiró i Devís, 1992; Willmore i Costill, 2007) i en la comunitat educativa específica.

Al tercer apartat expliquem alguns aspectes fonamentals de la fisiologia de l'exercici. Es tracta de donar resposta a la pregunta: Què passa en el nostre cos quan fem exercici físic?, per a veure la importància de realitzar activitat física regularment i alimentar-se de forma saludable.

La informació proporcionada gira entorn a les funcions generals dels sistemes orgànics quan fem exercici físic, i de forma particular al metabolisme (d'on obtenim l'energia quan ens movem). Relacionem aquests sistemes amb els components de la condició física saludable, i proporcionem així una informació rellevant que ha de permetre a l'alumnat elaborar valoracions crítiques sobre certs productes adreçats al modelat corporal en base a arguments científics.

El quart apartat tracta sobre quins efectes té sobre la salut la millora de cadascun dels components de la condició física saludable. En aquest sentit

organitzem els efectes positius de la realització regular d'activitat física en tres parts, segons incidisquen a nivell físic, psicològic o social.

Quant als efectes a nivell físic fem al·lusió de forma separada a aquells que provenen del treball de resistència aeròbica (a nivell de l'aparell cardiovascular, de l'aparell respiratori, i en el metabolisme), del treball de força i resistència muscular, i del treball de flexibilitat.

El cinquè i últim apartat de la fitxa teòrica incideix en els mites i pràctiques errònies relacionats amb l'activitat física i el modelat corporal. Aquest apartat inclou continguts que es desenvolupen dins d'una de les activitats del REM, i que hem explicat amb més detall en el capítol anterior (veure p. 232 i s.).

6.2.3.2. La fitxa pràctica "El meu programa d'exercici físic"

La fitxa pràctica constitueix una guia per a ensenyar a l'alumnat a programar exercici físic per a la salut i aconseguir, en definitiva, fer persones autònomes en la pràctica d'activitat física. El plantejament pedagògic s'inspira en la proposta que Devís i Peiró (1992) varen realitzar ja fa quasi dos dècades i que pren especial importància, actualitat i significat en l'enfocament curricular que la LOE (2/2006) atorga al bloc de condició física i salut en l'educació física⁹⁹.

Concretament la proposta es fonamenta en les orientacions didàctiques que Peiró i Devís (1992) exposen i que té els seus arrels en la preocupació a nivell internacional en la dècada dels 80 per fer de la salut l'eix vertebrador dels currículums escolars d'educació física, i allunyar-los així d'enfocaments basats en el rendiment (Almond, 1983; Bar'Or, 1987; Breslow, 1987).

La idea que simplifica la intervenció educativa en aquest sentit l'expressa molt encertadament Lee, Carter, i Greenockle, 1987 (citats per Peiró i Devís, 1992, p. 72):

Si entre nuestros objetivos está que el ejercicio físico llegue a formar parte del estilo de vida de los alumnos-alumnas, les debemos proporcionar el conocimiento necesario para que elaboren un programa propio de ejercicio físico y salud, es decir, se debe ampliar su toma de decisiones.

⁹⁹ Sobre aquest extrem s'han realitzat algunes reflexions al capítol 2 (veure p. 99 i s.).

En el marc de la investigació-acció objecte d'aquesta tesi doctoral, el treball dirigit cap a la competència en autonomia personal adreçada a la realització d'exercici físic amb llibertat en la presa de decisions i amb coneixement de causa, pretén trobar el necessari equilibri entre la crítica a un culte exacerbant al cos -amb efectes negatius per a la salut física, psicològica i/o social-, i un *culte al cos* ben entès (podríem dir *cura del cos*). Tot això fonamentat en la recerca d'un estil de vida actiu que s'allunyi de les preocupacions obsessives dirigides a l'assoliment d'una forma corporal inaccessible per a la major part de la població.

Són tres els continguts de caràcter pràctic que s'aborden en la fitxa i que es visualitzen de forma esquemàtica a la Figura 36:

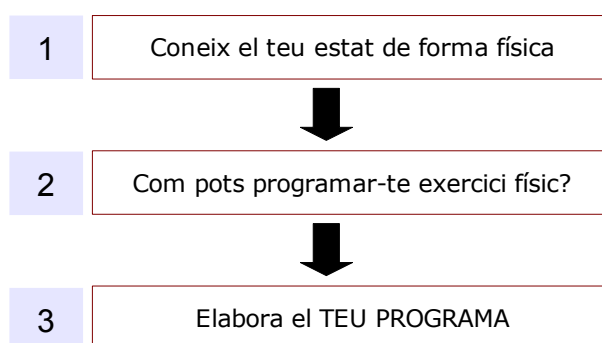


Figura 36: Continguts de la Fitxa pràctica "El meu programa"

La primera qüestió que es tracta en la fitxa pràctica és l'avaluació de la pròpia condició física. En resposta a l'enunciat *coneix el teu estat de forma*, descrivim les proves mitjançant les quals l'alumnat pot avaluar cadascun dels components de la condició física saludable.

Aquestes proves i els valors normatius de referència estan inclosos en la bateria AFISAL-INEFC¹⁰⁰ (Rodríguez et al.,1998a; Rodríguez et al., 1998b). Les proves que proposem a l'alumnat estan adreçades a valorar el nivell dels components de la condició física saludable:

100 La bateria AFISAL-INEFC, desenvolupada a l'Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya durant els anys 1992 a 1995, està formada per un conjunt de vuit proves adreçades a valorar la condició física saludable en la població adulta.

- La resistència aeròbica, a través d'una prova consistent en recórrer dos kilòmetres en un terreny pla caminant el més ràpid possible, però sense córrer (sempre en contacte amb el terreny sense saltar ni botar). En finalitzar la prova es registra la freqüència cardíaca, en pulsacions per minut, i el temps emprat. Aquestes dades, conjuntament amb d'altres com l'edat i l'IMC, permeten fer una estimació del volum d'oxigen màxim a través de l'aplicació d'una senzilla fórmula matemàtica¹⁰¹.
- La força i resistència de la musculatura flexora del tronc (amb una prova de flexió abdominal adaptada). Es tracta de realitzar flexions abdominals, correctament executades des de la perspectiva postural i higiènica, a raó d'un cicle complet cada dos segons, és a dir, 30 abdominals en un minut¹⁰². En aquesta prova incidim en els principis tècnics que assegurin una realització adequada de l'exercici abdominal, i que han estat treballats específicament en educació física durant el curs anterior (3r d'ESO): posició correcta de l'esquena (grau d'encorbament idoni), respiració adequada (expiració en la contracció concèntrica i inspiració en l'excèntrica), i control i focalització del moviment.
- La flexibilitat, amb el test de flexibilitat del tronc asseguts (columna dorsolumbar i musculatura isquiotibial). Amb les cames estirades sobre el sòl, enfront de l'extrem d'un banc suec (fent topall amb els peus sobre la pota d'aqueix costat del banc), se cerca arribar el més endavant possible sense flexionar els genolls. Prèviament s'ha posat el punt zero del regle en relació a la punta dels dits de la persona que realitza la prova, per a la qual cosa manté els braços estirats i el cap, l'esquena i el maluc en contacte amb la paret.
- I la composició corporal, per a la qual ensenyem a calcular l'Índex de Massa Corporal i fem especial incís en el fet que ells i elles es troben en període de creixement, per la qual cosa és necessari interpretar la dada resultant tenint en compte aquest factor. Igualment matisem que

101 El protocol d'aquesta prova fou establert per Oja et al. (1991).

102 Hem fet ací alguna adaptació respecte de la prova descrita en la bateria AFISAL-INEFC. En aquesta s'utilitza un metrònom i s'estableixen 25 cicles complets per minut.

és necessari realitzar una lectura relativa de la informació resultant en funció de factors personals, com pot ser el fet que un alumne o una alumna practique determinats esports.

També ens referim en aquesta mesura a les dades que, sobre el percentatge de greix corporal, faciliten moltes bàscules que trobem a la majoria de farmàcies -i que es venen en molts tipus d'establiments-, i que fan una avaluació de la composició corporal per bioimpedància.

A més a més de la descripció dels protocols per a l'execució correcta i autònoma de les proves, en la fitxa pràctica es facilita a l'alumnat els valors normatius (Rodríguez et al., 1998b; Rodríguez, 1996) que els poden servir d'orientació per fer una valoració crítica del nivell de cadascun dels components de la condició física amb relació a la salut.

Voldríem apuntar algunes reflexions sobre les principals raons que ens han conduït a incloure aquestes proves:

1. Perquè són proves que es realitzen amb activitats saludables, és a dir, s'allunyen dels tradicionals tests que es plantegen en altres bateries i que proposen activitats maximals (sobretot les de resistència cardiovascular) incoherents des de la perspectiva de la salut.
2. Perquè són educatives, és a dir, són coherents amb les propostes i orientacions que des de l'educació física realitzem adreçades al foment d'una activitat física saludable:
 - mesuren la resistència aeròbica amb una intensitat realment aeròbica (ja que amb la marxa difícilment l'alumnat sobrepassa el llindar anaeròbic);
 - valoren la força i resistència abdominal amb una execució correcta de les flexions de tronc (els professionals de l'educació física sabem que no sol ser la tònica general en les proves abdominals);
 - i avaluen la flexibilitat del tronc tenint en compte les

característiques antropomètriques de les persones que l'executen.

3. Perquè atenen a la diversitat i pràcticament les pot realitzar tot l'alumnat (si no és que té alguna discapacitat motriu o d'altre tipus que dificulti o impedisca la seua execució).
4. Perquè tenen un component de motivació destacable per a bona part de l'alumnat. Plantegen un repte i estimulen la voluntat d'autosuperació.
5. Perquè són fàcilment aplicables en l'educació física a secundària i perfectament implementables en una unitat didàctica de condició física i salut: no necessiten de materials ni instal·lacions especials, es poden aplicar de forma massiva (a molts alumnes a la vegada), i el temps que requereixen no excedeix en cap cas la durada d'una sessió de classe.
6. Perquè són proves que l'alumnat podrà realitzar al llarg de la seua vida de forma autònoma, amb independència de l'edat, la qual cosa el permetrà fer un seguiment de l'evolució de la seua condició física amb relació a la salut.

Amb la segona qüestió que tractem a la fitxa pràctica donem resposta a la pregunta: *Com pots elaborar un programa d'exercici per a la salut?* Les orientacions que detallem a l'alumnat giren entorn al tipus d'activitats indicades per a la millora de la resistència aeròbica, de la força i resistència muscular, de la flexibilitat, així com indicacions al voltant de la composició corporal saludable: la freqüència amb que s'han de realitzar aquestes activitats, la seua intensitat adequada, la durada aproximada. A aquestes orientacions s'afegeixen un conjunt d'aspectes generals que l'alumnat ha de tenir present en l'elaboració del programa, i que tenen a veure amb l'aplicació d'una sèrie de principis bàsics: continuïtat, progressió, varietat, individualitat i recuperació.

La tercera part de la fitxa pràctica està formada per un conjunt de taules i

campes a emplenar per l'alumnat que els ha de facilitar la confecció del seu programa d'exercici físic. Tot això atenent a aspectes com: el nivell de la seua condició física, les possibilitats i gusts individuals (amb les limitacions lògiques determinades per les instal·lacions i els recursos), i les seues metes.

6.2.4. Metodologia i temporització de la unitat didàctica

En la metodologia s'aprecien de forma clara les dues línies d'intervenció didàctica que es plantegen en la unitat didàctica, les quals són necessàriament complementàries, ja que la retroalimentació entre ambdós eixos metodològics és contínua i enriqueix la qualitat del procés d'ensenyament-aprenentatge.

La Taula 14 (veure p. 293) reflecteix aquesta doble línia d'intervenció metodològica: les dues primeres columnes de la Taula indiquen el moment en què es produeixen les sessions d'educació física. Hem cregut clarificador ordenar les sessions per setmanes. Cal tenir en compte que cada setmana es realitzen dues sessions d'educació física.

A la tercera columna incloem la situació d'ensenyament-aprenentatge general i/o el contingut nuclear -principal- d'aquella sessió. Les activitats concretes que s'hi realitzen es poden consultar a la unitat didàctica (veure annex XV).

La quarta columna indica el caràcter de la sessió. Quan fem referència al caràcter de la sessió al·ludim a si té majoritàriament implicació motriu (caràcter pràctic), o si pel contrari no requereix de la realització d'activitat física (caràcter teòric).

Les sessions de caràcter pràctic es desenvolupen al poliesportiu o en les pistes exteriors i requereix per part de l'alumnat una vestimenta i calçat adequats, així com el material necessari per a una adequada higiene individual. Les sessions de caràcter teòric es realitzen, bé a l'aula ordinària, bé a la sala d'informàtica (quan l'activitat té a veure amb el REM).

A la cinquena columna especifiquem el principal recurs didàctic que utilitzem en la sessió. Finalment, l'última columna inclou les accions més rellevants

relacionades amb l'aplicació del REM i que permeten comprendre com s'incardina aquest recurs en la unitat didàctica.

En aquesta Taula 14 també es pot observar les dues parts clarament diferenciades de què consta l'acció docent en les sessions pràctiques d'educació física. No volem estendre's en aquesta qüestió però sí fer algunes consideracions que ajuden a entendre el procés.

La metodologia en les sessions pràctiques d'educació física evoluciona des d'estils d'ensenyament de reproducció a estils d'ensenyament de producció, en una recerca de la màxima autonomia per part de l'alumnat. Aquesta màxima autonomia té el seu producte final en l'elaboració i execució de manera autònoma d'un programa d'exercici físic.

La primera part a què fem referència té, en la fitxa teòrica "La condició física i la salut" (explicada anteriorment), la principal guia de treball. Les activitats dissenyades a aquest efecte i el plantejament metodològic de les sessions tenen per objectiu que l'alumnat entenga els conceptes a partir de la pràctica. Podríem dir que es tracta de *conceptualitzar la pràctica* -realitzar una pràctica comprensiva- per aconseguir així aprenentatges més significatius, i gust per la realització d'activitat física.

La segona gran part de l'acció docent utilitza fonamentalment la fitxa pràctica "El meu programa d'exercici" (explicada anteriorment) com a principal recurs per al desenvolupament de les sessions. Aquestes sessions requereixen per part del professor una observació i acció constant, ja que l'alumnat realitza les activitats programades de forma autònoma, individualment o en grups xicotets.

Val a dir que el moment en què es desenvolupa la unitat didàctica és la tercera avaluació. La raó principal que ens ha induït a temporitzar aquesta intervenció educativa durant el tercer trimestre del curs és la proximitat de l'estiu, estació de l'any que els cossos es descobreixen, i per tant el bombardeig mediàtic del culte al cos creix de forma exponencial. Això ens facilita una gran quantitat de recursos didàctics i genera una major motivació en l'alumnat.

Taula 14: *Temporització de la unitat didàctica*

	S	Situació d'E-A i/o contingut nuclear	Caràcter	Principal recurs didàctic	Accions relacionades amb el REM		
Setmana 1	1	Avaluació inicial	Teòric	Prova av. inicial			
	2	Presentació REM i organització de grups	Teòric	REM			
Setmana 2	3	Components de la condició física saludable	Pràctic	Fitxa teòrica La condició física i la salut	Termini activitat 1		
	4	Valoració de la condició física saludable (força i resistència muscular, flexibilitat i composició corporal)					
Setmana 3	5	Valoració de la condició física saludable (resistència aeròbica)			Reunions amb coordinadors/es		
	6	Control de la intensitat en l'exercici aeròbic Implicació de les fonts d'energia					
Setmana 4	7	Principis bàsics per a la millora de la força i resistència muscular i la flexibilitat			Reunions per grups de treball		
	8	Efectes sobre la salut del treball de força i resistència muscular i flexibilitat			Termini activitat 2		
Setmana 5	9	Efectes sobre la salut del treball de resistència aeròbica (dimensions física, psicològica i social)			Reunions amb coordinadors/es		
	10	Seguiment del treball del REM			Teòric	REM	
Setmana 6	11	Característiques d'un programa d'exercici físic per a la salut			Pràctic	Fitxa pràctica El meu programa	Reunions per grups de treball
	12	Aplicació autònoma del programa d'exercici físic per a la salut					Termini activitat 3
Setmana 7	13	Aplicació autònoma del programa d'exercici físic per a la salut	Reunions amb coordinadors/es				
	14	Aplicació autònoma del programa d'exercici físic per a la salut	Reunions per grups de treball				
Setmana 8	15	Aplicació autònoma del programa d'exercici físic per a la salut	Activitat 4 Celebració de les conferències-debat de cada grup de treball				
	16	Aplicació autònoma del programa d'exercici físic per a la salut					
Setmana 9	17	Avaluació final de l'aprenentatge	Teòric	Examen-assaig			
	18	Avaluació final del procés i l'acció docent	Teòric	Qüestionari			

**PART III. L'OBSERVACIÓ. DISSENY
METODOLÒGIC DE LA RECERCA**

Capítol 7. L'objecte teòric i les tècniques de la recerca

7.1. L'OBSERVACIÓ DE L'ACCIÓ

7.2. DIMENSIONS, VARIABLES I INDICADORS

7.2.1. Dimensió I. Alumnes

7.2.1.1. Variable Ia. Actitud envers el culte al cos (Actitud...)

7.2.1.2. Variable Ib. Habilitats per a l'enraonament crític (...crítica)

7.2.2. Dimensió II. Procés didàctic

7.2.2.1. Variable IIa. Acció docent

7.2.2.2. Variable IIb. Recurs Educatiu Multimèdia

7.3. TÈCNiques I PROCEDIMENTS DE LA INVESTIGACIÓ

7.3.1. Notes de camp

7.3.2. Qüestionaris

7.3.2.1. Qüestionari per a alumnat

7.3.2.2. Qüestionari per al professorat-Entrevista estructurada

7.3.3. Grup de discussió

7.3.3.1. Grup de discussió amb l'alumnat

7.3.3.2. Grup de discussió amb el professorat col·laborador

7.3.4. Anàlisi de documents

7.3.4.1. Anàlisi de legislació educativa

7.3.4.2. Anàlisi de produccions

7.3.4.3. Anàlisi dels exàmens escrits d'assaig

7.3.4.4. Anàlisi dels correus electrònics

7.4. Relació entre els indicadors d'anàlisi i les tècniques de la recerca

Iniciem aquest apartat amb algunes reflexions al voltant de la rellevància de l'observació sistemàtica en el procés de recerca-acció, el qual ens serveix d'introducció a la presentació de l'objecte teòric de la investigació.

L'objecte teòric es fonamenta en un conjunt de dimensions, variables i indicadors amb els quals s'analitza i s'interpreta la informació obtinguda en el decurs de l'acció. La primera dimensió focalitza l'atenció en l'alumnat i inclou dues variables: l'actitud envers el culte al cos i les habilitats per a l'enraonament crític. La segona dimensió es relaciona amb el procés didàctic i s'estructura en dues variables: l'acció docent i el Recurs Educatiu Multimèdia.

Posteriorment presentem els procediments per a la recollida de dades agrupats entorn a quatre tècniques: les notes de camp, els qüestionaris, els grups de discussió i l'anàlisi de documents.

El capítol conclou amb una relació entre els indicadors definits a l'objecte teòric, a través dels quals ordenem l'anàlisi, i les tècniques i procediments de la investigació. Això ens permet observar quines són les fonts d'informació que permeten l'estudi de cada indicador.

7.1. L'OBSERVACIÓ DE L'ACCIÓ

L'observació de l'acció, o la supervisió del pla d'acció, esdevé la tercera fase del cicle de la investigació-acció. Observar, segons Blández (2000, p. 83),

implica examinar atentament amb les tècniques pertinents els fenòmens que es produeixen en el decurs de l'acció, a fi de determinar els seus efectes. En conseqüència, l'observació recau sobre l'acció i al mateix temps aquesta es controla i es registra a través de l'observació. Com indica Latorre (2004, p. 385):

La investigación acción prevé una mejora de la práctica profesional, la información obtenida nos permite identificar evidencias o pruebas para comprender si la mejora ha tenido lugar o no (...) Observamos la acción para poder reflexionar sobre lo que hemos descubierto y aplicarlo a nuestra acción profesional (...) Observar y supervisar la acción es algo más que la simple recogida de datos; ante todo, es la generación de datos para reflexionar, evaluar y explicar lo ocurrido.

L'investigador, que en aquesta recerca és el mateix professor que realitza l'acció educativa, requereix buscar fonts d'informació¹⁰³ a fi de trobar evidències o proves que ens permeten analitzar les conseqüències o efectes de la intervenció docent que s'ha desenvolupat. Com argumenta Restrepo (2004, p. 52) en aquesta tasca avaluadora de la pràctica, el docent recapacita sobre la seua satisfacció personal enfront del canvi que s'assaja, i sobre el comportament de l'alumnat davant dels nous plantejaments didàctics i formatius -ambdós, indicadors subjectius d'efectivitat-.

Aquesta investigació preveu una millora de la pràctica educativa i, per tant, les dades recollides ens han de permetre identificar evidències per a comprendre si la millora ha tingut lloc i si els objectius educatius i de la investigació s'han assolit satisfactòriament. Les evidències són per a Latorre (2003, p. 50) l'element crucial de la recerca-acció perquè permeten decidir finalment si les explicacions poden ser considerades vàlides o no:

Los datos no son lo mismo que las evidencias. Los datos contienen pruebas o evidencias sobre las acciones que el investigador puede utilizar como particular interpretación y explicación de la acción.

En un procés d'investigació-acció en l'àmbit educatiu com és el cas que ens ocupa, les dades emergeixen com a resultat de l'observació de l'acció didàctica. La informació consegüentment és múltiple i variada perquè són

103 Entenem per fonts d'informació qualsevol objecte, persona, situació o fenomen les característiques del qual ens permeten llegir informació en ell i processar-la com a coneixement sobre un objecte o discerniment d'estudi (Gallardo, 1992, p. 57).

nombroses les tècniques i procediments que es fan servir, ja que molts d'ells són a la vegada instruments didàctics necessaris per a l'avaluació dels processos d'ensenyament-aprenentatge.

La sistematització de la recollida d'informació és per tant, un aspecte transcendental en una recerca educativa aplicada en el context docent, i açò suposa una gestió eficient de les dades obtingudes.

Quan ens referim a la gestió de les dades fem al·lusió a les tasques que ens han de permetre extraure aquelles evidències, significats rellevants o proves que orienten l'anàlisi dels efectes de la nostra acció. Fem referència ací a les tasques que Latorre (2003, p. 390) enumera i que se sintetitzen en:

1. Recopilar la informació obtinguda en el desenvolupament del pla d'acció.
2. Reduir la informació per a delimitar i focalitzar l'atenció en els aspectes que ens interessin.
3. Presentar les dades de forma ordenada, comprensible i estructurada de manera coherent que li done sentit.
4. Validar la informació, a través de la realització d'afirmacions, de l'examen crític d'aquestes contra l'evidència, i la implicació d'altres en l'elaboració de judicis.
5. I interpretar, és a dir, donar sentit i significat a l'anàlisi dels fets a fi de valorar la consecució de l'objectiu de la investigació.

Per al desenvolupament d'aquestes tasques la categorització i la codificació -accions característiques dels processos d'anàlisi qualitatives- esdevenen actuacions bàsiques també en la investigació-acció. Amb la codificació assignem a cada unitat de contingut el codi propi de la categoria en què s'inclou. Amb la categorització resumim o sintetitzem les idees, els conceptes i els conjunts d'informació, per a agrupar-los en unitats d'anàlisi que presentem en el següent apartat a través de la seua *operacionalització* en base a variables, dimensions i indicadors, segons les consideracions que

Cazau (2004) realitza a aquest efecte:

Desde un punto de vista más técnico, operacionalizar significa identificar cuál es la variable, cuáles son sus dimensiones y cuáles los indicadores (...) ya que todo ello nos permitirá traducir la variable teórica en propiedades observables y medibles, descendiendo cada vez más desde lo general a lo singular. (Cazau, 2004, p. 7)

En aquest procediment de categorització hem atès, entre d'altres, les consideracions de López-Aranguren (1989, p. 396-397), el qual exposa un conjunt de requisits el compliment dels quals són condició *sine qua non* per a obtenir un sistema de categories útil: ha de reflectir l'objectiu de la investigació; ser exhaustiu, de forma que totes les unitats de registre puguen incloure-s'hi; conformar-se per categories independents i excloents entre si; derivar d'un únic principi de classificació, requisit que ordena mantenir separats nivells d'anàlisi conceptualment diferents.

7.2. DIMENSIONS, VARIABLES I INDICADORS

Arran de les consideracions teòriques i metodològiques determinades en les anteriors parts d'aquest document, plantejem l'objecte teòric de la investigació. Aquest serveix de guia per a l'anàlisi sistemàtic de la informació recollida en el procés d'investigació-acció.

Per a la definició de les diferents dimensions, variables i indicadors que configuren l'objecte teòric de la recerca, hem partit, en un procés deductiu, de la fonamentació teòrica i pedagògica que ha sustentat la nostra acció docent; i en un procés inductiu, de l'anàlisi de les dades recollides a través de les diferents tècniques i procediments de la investigació. Realitzem així una tasca de recerca i sistematització de la informació que combina la lògica deductiva i la inductiva en un procés de selecció d'unitats d'anàlisi mixt (Báez i Tudela, p. 291).

A la Taula 15 es pot observar les dues dimensions que hem establert. La primera cerca una resposta al principal propòsit de la investigació: Hem desenvolupat en l'alumnat una actitud crítica envers el culte al cos? En conseqüència, aquesta dimensió se centra en l'alumnat, concretament en els

aprenentatges relacionats amb la investigació. La segona dimensió es refereix al procés didàctic, i esdevé un element clau en una recerca-acció aplicada en el context escolar, ja que al·ludeix a la metodologia d'ensenyança.

Taula 15: *Dimensions, variables i indicadors*

Dimensions	Variables	Indicadors
I Alumnes	a Actitud envers el culte al cos (Actitud...)	Creences
		Sentiments
		Intencions
	b Habilitats per a l'enraonament crític (...crítica)	Interpretació
		Anàlisi
		Avaluació
		Inferència
II Procés didàctic	a Acció docent	Interacció digital amb l'alumnat
		Valoració de l'alumnat
		Aproximació conceptual
	b Recurs Educatiu Multimèdia (REM)	Aspectes tècnics i visuals
		Activitats
		Treball cooperatiu
		Exposició oral
		Avaluació didàctica

7.2.1. Dimensió I. Alumnes

Se centra en l'observació i anàlisi dels aprenentatges directament vinculats a l'objecte d'estudi: l'actitud crítica envers el culte exacerbant al cos. No només es focalitza en els aprenentatges finals fruit de la intervenció didàctica, sinó que examina l'evolució d'aquests al llarg del procés didàctic.

L'anàlisi d'aquesta dimensió es fonamenta en dues variables que desglossen el concepte d'actitud crítica. D'una banda l'actitud cap al culte exacerbant al cos,

a partir de tres indicadors: creences, sentiments i intencions. D'altra banda les habilitats mostrades per l'alumnat en l'enraonament crític sobre un objecte concret relacionat amb aquest -un anunci publicitari-, a través de quatre indicadors: interpretació, anàlisi, avaluació i inferència. Veiem a continuació l'objecte d'observació i d'estudi de cadascun dels indicadors que integren cada dimensió.

7.2.1.1. Variable Ia. Actitud envers el culte al cos (Actitud...)

L'anàlisi de l'actitud envers el culte al cos la realitzem a partir de tres indicadors, els quals es corresponen amb els components que integren les actituds: el component cognitiu (les creences), el component conductual o conatiu (les accions manifestes i/o les declaracions d'intencions), i el component afectiu (els sentiments). A la taula 16 descrivim de forma sintètica cadascuna de les unitats d'anàlisi.

Taula 16: Indicadors de la dimensió Ia sobre les actituds envers el culte al cos

Creences	Engloba conceptes com idees, opinions, informacions, percepcions, conviccions i tot allò que es relaciona amb l'àmbit dels coneixements vinculats al culte al cos
Sentiments	Atén als comentaris, asseveracions, opinions, o conductes de l'alumnat que permeten valorar els sentiments que desperta en ell el fenomen del culte al cos
Intencions	Valora la tendència o la predisposició verbalitzada de l'alumnat a adoptar canvis en la seua forma d'actuar davant dels models corporals vigents i del culte al cos que se'n deriva

Les principals fonts d'informació per a l'anàlisi dels indicadors establerts en aquesta variable són les tècniques de la investigació referides a: l'anàlisi de documents (bàsicament la prova d'avaluació inicial, l'examen escrit d'assaig, i les activitats 1, 2 i 4 del REM), les notes de camp, i el qüestionari per a l'alumnat.

7.2.1.2. Variable Ib. Habilitats per a l'enraonament crític (...crítica)

Les habilitats o destreses cognitives per a l'enraonament crític que s'han treballat específicament com a contingut d'ensenyança, i que han estat

objecte d'avaluació són: la interpretació d'una situació, experiència, dada, esdeveniment, etc., la seua anàlisi i avaluació, i la consegüent inferència per part de l'alumnat.

En conseqüència, les unitats d'anàlisi d'aquesta variable es corresponen amb les habilitats que s'han inclòs en la programació d'aula com a continguts d'ensenyament, i que han esdevingut la principal guia que ha orientat l'enraonament crític. La descripció de les quatre unitats d'anàlisi es descriuen breument a la Taula 17.

Taula 17: Indicadors de la dimensió Ib sobre les habilitats d'enraonament crític

Interpretació	Considera aspectes com: l'explicació amb paraules pròpies del propòsit de l'anunci; la comprensió i diferenciació del missatge principal respecte dels missatges secundaris; la descripció de les seues principals característiques; i/o la determinació del paper que juguen els elements visuals
Anàlisi	Avalua aspectes com: la identificació de les principals afirmacions que es mostren com arguments o raons en favor del producte que es promociona; el reconeixement de la seua intencionalitat; l'examen minuciós de la proposta que es presenta i/o les premisses o suposicions de les quals parteix o es fonamenta.
Avaluació	Examina elements com: el contrast d'arguments propis amb les raons en què es basa el missatge publicitari; l'enraonament per a determinar la credibilitat o el nivell de confiança dels arguments utilitzats en l'anunci; la valoració de la fortalesa de les premisses o suposicions en què es basa l'anunci; el qüestionament de la informació proporcionada; i/o l'elaboració de judicis sobre les evidències que presenta l'anunci.
Inferència	Al·ludeix a qüestions com: la realització de deduccions per a arribar a conclusions raonables; la presa d'una posició clara que permeta identificar l'opinió, el criteri o el punt de vista; la formulació d'alternatives i propostes a la temàtica plantejada; i/o les reflexions que posen en un context més ampli la temàtica de l'anunci (el culte al cos en la societat, la salut,...).

Les principals fonts d'informació que ens permeten valorar aquests indicadors constitueixen les produccions de l'alumnat generades a partir del REM (fonamentalment les activitats 2 i 3 del REM), la prova d'avaluació inicial, i l'examen escrit d'assaig utilitzat com a instrument per a l'avaluació final. Totes s'agrupen en la tècnica d'investigació corresponent a l'anàlisi de documents.

7.2.2. Dimensió II. Procés didàctic

Una recerca com la present, caracteritzada per desenvolupar-se a través d'una metodologia d'investigació-acció, fa que una gran quantitat d'informació relativa al procés didàctic haja sigut ja presentada en la part II on s'atén a aspectes vinculats al disseny de l'acció didàctica.

És per això que en aquesta dimensió ens centrem en recollir aquelles evidències que permeten valorar aspectes de la pràctica educativa desenvolupada. El disseny, aplicació i avaluació del REM és, en conseqüència, un dels elements d'anàlisi ja que constitueix el principal instrument didàctic del procés educatiu.

Ací cal considerar una premissa important a la qual es refereixen Coll, Mauri i Onrubia (2008, p. 51): la clau per a analitzar i valorar la qualitat dels processos educatius mitjançant les TIC, no està tant en els recursos tecnològics utilitzats, sinó en els usos pedagògics d'aquests recursos i com aquests intervenen, transformen i optimitzen les relacions entre els components d'allò que els autors anomenen triangle interactiu, conformat pel professor, l'alumnat i el contingut.

Efectivament, l'aprenentatge és inseparable del context en què es desenvolupa, per la qual cosa tant la planificació didàctica com l'avaluació de la utilització del REM suposa més que l'estudi de les seues característiques -aspecte ja tractat en capítols anteriors-.

Així ho posa de manifest Bartolomé (2000, p. 141) quan assevera que l'avaluació més rellevant d'un programa educatiu multimèdia, no seria tant l'anàlisi de les seues característiques -condició necessària però no suficient- sinó l'aplicació controlada del programa en el context educatiu -com ha sigut el cas d'aquest procés d'investigació-acció-, ja que això ens permet comprendre les variables que expliquen els efectes de l'ensenyament mitjançant el recurs TIC.

Per tant, i fonamentant la nostra reflexió en la forma d'entendre i avaluar la qualitat dels processos educatius mediats per les TIC que assenyalen treballs com els de Järvelä i Häkkinen, (2002), Kennewell i Beauchamp (2003) o

Twining (2002), l'anàlisi no se centra tant en l'efecte de l'ensenyament recolzat en les TIC, sinó en la comprensió dels aspectes que expliquen aquests efectes.

No podem, per tant, prescindir del context d'utilització per a valorar l'eficàcia o el valor educatiu d'un recurs TIC. Amb altres paraules, l'avaluació dels aprenentatges fruit de l'aplicació d'aquest recurs són difícilment aïllables i atribuïbles únicament a la realització de les activitats que és plantegen en l'aplicació multimèdia, i per tant, cal considerar el conjunt d'accions que el professor realitza en l'escenari educatiu, ja que també contribueixen a l'assoliment dels objectius.

Aquesta dimensió inclou dues variables. Per un costat l'actuació del professor investigador en la seua acció educativa, la qual s'analitza a través de tres indicadors. Per l'altre costat el recurs didàctic que ha estat la principal eina per a l'assoliment dels objectius educatius plantejats -el REM-.

7.2.2.1. Variable IIa. Acció docent

Les consideracions teòriques en què s'ha fonamentat el disseny de l'acció docent s'han explicat convenientment en el capítol 4. La concreció d'aquest disseny didàctic s'ha descrit de forma acurada en els capítols 5 i 6. A través d'aquesta variable doncs analitzem només aquelles evidències que es fan paleses en el decurs del procés educatiu amb relació a l'acció docent.

Els indicadors que conformen les unitats d'anàlisi d'aquesta variable són: la interacció digital amb l'alumnat, la valoració que aquest fa del procés didàctic, i l'aproximació conceptual a l'objecte de crítica.

Les principals fonts d'informació que ens permeten valorar aquests indicadors són: les notes de camp, el qüestionari per a l'alumnat, el grup de discussió de l'alumnat i els correus electrònics (procediment aquest últim englobat en la tècnica d'anàlisi de documents).

7.2.2.2. Variable Iib. Recurs Educatiu Multimèdia

Una de les principals actuacions que s'emmarquen en la investigació-acció que presentem ha estat el disseny, aplicació i avaluació d'un recurs educatiu multimèdia; i a través d'aquest l'organització de l'acció didàctica adreçada al desenvolupament de l'actitud crítica de l'alumnat envers el fenomen del culte al cos.

Els indicadors en què hem organitzat aquesta dimensió inclouen els aspectes tècnics i elements de caràcter didàctic: les activitats, l'exposició oral, el treball cooperatiu i l'avaluació.

Les principals tècniques i procediments de la recerca que ens proporcionen informació per a l'anàlisi de les diferents unitats que componen aquesta dimensió són: els qüestionaris, tant el de l'alumnat com el del professorat, i el grup de discussió de l'alumnat; encara que d'altres tècniques com l'anàlisi de documents referits a les activitats també ens proporciona informació d'interès per a la reflexió.

7.3. TÈCNiques I PROCEDIMENTS DE LA INVESTIGACIÓ

La recollida de dades constitueix un moment important dins la fase d'observació del cicle d'investigació-acció (Latorre, 2003, p. 53):

El investigador precisa recoger información sobre la intervención o la acción para ver qué consecuencias o efectos tiene su práctica educativa. Las técnicas de recogida de información nos permiten reducir de un modo sistemático e intencionado la realidad social que pretendemos estudiar, en nuestro caso la práctica profesional de los docentes, a un sistema de representación que nos resulte más fácil de tratar i analizar.

Les dades poden ser recollides mitjançant nombroses i variades tècniques. Aquestes són classificades de formes diverses i amb criteris molt diferents, i que en l'àmbit de les ciències socials s'han d'adequar als diferents contextos socials en què són aplicades.

En el marc d'aquesta recerca les tècniques, els instruments i els procediments per a la recollida de dades han de recolzar-se en principis pedagògics que

estiguen en consonància amb les bases metodològiques de la intervenció didàctica. Abans de presentar-los però, creiem necessari fer algunes consideracions sobre l'avaluació, ja que en definitiva, els instruments de l'avaluació didàctica i les tècniques i procediments de la recerca conflueixen per a donar-nos informació sobre el grau d'assoliment de l'objectiu plantejat.

L'avaluació té respostes, estratègies, moments, instruments i procediments diferents en funció dels fonaments teòrics que sustenten la concepció psicològica de l'aprenentatge. Així, baix les teories conductistes pròpies dels sistemes educatius anteriors a la LOGSE (1/1990), l'avaluació de les actituds se circumscriu a observar, conèixer i mesurar comportaments, conductes o execucions, com a referent operatiu de la seua adquisició per part de l'alumnat.

Actualment amb el marc psicològic i pedagògic cognitiu-constructivista de la LOE (2/2006), no es tracta tant de quantificar a partir de la mesura d'un criteri estàndard, sinó, en paraules de Bolívar (1995, p. 96) de "investigar el progreso de la acción educativa que llevamos a cabo y su incidencia en el desarrollo y construcción moral del alumno".

Com podem verificar que la nostra intervenció educativa ha tingut els efectes desitjats? Com podem fer un balanç del grau d'assoliment dels objectius didàctics planejats? De forma específica en la nostra actuació docent, de quina manera podem comprovar que l'alumnat adopta una actitud crítica sobre el culte exacerbada al cos una vegada conclòs el procés educatiu? Amb quins instruments i procediments comptem?

El professorat disposem de nombrosos instruments per a l'avaluació d'aprenentatges de caràcter cognitiu: exàmens, proves objectives (preguntes de vertader o fals, d'alternativa múltiple, de relació de parells, d'emplenament), qüestionaris, quaderns de classe, així com tots aquells que es deriven de l'observació sistemàtica. Tots ells, utilitzats segons criteris de caràcter didàctic, poden constituir-se com a fonts d'informació per a elaborar judicis. Perquè l'avaluació, d'acord amb Blázquez (1997, p. 13) comporta accions com recollir informació, emetre un judici a partir de la comparació i prendre una decisió al respecte.

Avaluar és, en conseqüència (Blázquez, 1997, p. 17-18):

Diagnosticar dónde y en qué tiene dificultades de aprendizaje el alumno, para poder así construir proyectos pedagógicos que le permitan progresar. Indicar los resultados obtenidos al final del aprendizaje; éstos permitirán la adopción de decisiones respecto a estrategias pedagógicas, es decir, decidir si es preciso cambiarlas o adecuarlas. Determinar si el alumno posee los niveles mínimos necesarios para abordar la siguiente tarea, e iniciar un nuevo ciclo de formación.

Els judicis propis de l'avaluació són complexos, i a propòsit d'aquests Salinas (2002, p. 120) apunta que:

La enseñanza es un fenómeno complejo con múltiples soluciones deseables y, en consecuencia, con múltiples expresiones de valor. El valor de la enseñanza está en relación con la audiencia específica, con el contexto y con las condiciones previas, el proceso, la potencialidad o los resultados de la acción.

En el marc de la investigació-acció que presentem, l'observació pren un paper rellevant. L'observació, com indica Blázquez (1997, p. 62), ha de ser: planificada (en funció dels objectius establerts), sistemàtica¹⁰⁴, el més completa possible (que abaste tots els aspectes que considerem rellevants), enregistrable i enregistrada.

En aquesta investigació precisem de tècniques que ens permeten observar i analitzar els efectes de la nostra acció; acció centrada en el disseny i desenvolupament d'una intervenció didàctica amb una intencionalitat educativa definida, amb l'ús d'un recurs didàctic determinat, i en un grup d'alumnes en concret.

Val a dir però, d'acord amb Latorre (2003, p. 49), que "observar y supervisar la acción es algo más que la simple recogida de datos; ante todo, es la generación de datos para reflexionar, evaluar y explicar lo ocurrido." En conseqüència, cal l'ús de tècniques d'observació que evidencien la qualitat del curs d'acció emprés i posen de manifest els efectes que se'n deriven -tant els que se cerquen com els que esdevenen de forma imprevista- i que faciliten

104 Per a Aranguren (2007, p.179) la sistematització és una estratègia per a l'ensenyament, perquè contribueix a organitzar i reconstruir esdeveniments i experiències, afavorint la creació de discursos producte de la reflexió, anàlisi i crítica del procés. S'entén així l'observació com a un procés que organitza la informació, construeix experiències, avalua i proposa accions per al millorament de la pràctica (p.178).

l'anàlisi del què ocorre arran de la nostra acció des de diferents angles o punts de vista.

El procés de recollida de dades pot adoptar diferents formes en funció dels diferents corrents metodològics existents. En la literatura específica s'aborda la classificació de les tècniques d'investigació des de nombroses perspectives - podríem dir que tantes com autors i autores tracten la temàtica-. Ens pareix útil la classificació que proposa Latorre (2003, p. 56), el qual, en el marc dels processos d'investigació-acció organitza les tècniques de la següent manera:

1. Tècniques basades en l'observació, on l'investigador presencia en directe el fenomen d'estudi.
2. Tècniques basades en la conversació, que se situen en la perspectiva dels participants i que permeten la recollida d'informació des del prisma de la interacció amb les persones i objectes que intervenen en la recerca.
3. Anàlisi de documents, que engloba les tècniques i procediments adreçats a l'anàlisi de materials escrits i audiovisuals, els quals s'utilitzen com a font d'informació útil i necessària per a respondre als objectius d'aquest procés d'investigació-acció. En termes generals es classifiquen en: oficials (inclouen tota classe de registres, documents i materials oficials i públics) i personals.

Considerem que l'ús de diferents tècniques i procediments per a la recollida i registre d'informació sobre el procés d'investigació-acció -que és en definitiva un procés educatiu sistematitzat- enriqueix sense dubte la reflexió, l'anàlisi, la comprensió i la valoració dels resultats.

A aquest efecte utilitzem instruments de diferent tipologia que presentem a la Taula 18.

Taula 18: *Tècniques de la recerca*

Tipus de tècniques de recollida de dades	Tècniques i procediments de recollida d'informació de la investigació
Tècniques basades en l'observació	<ul style="list-style-type: none">• Notes de camp
Tècniques basades en la conversació	<ul style="list-style-type: none">• Qüestionari per a l'alumnat• Qüestionari per al professorat que integra el grup col·laborador• Grup de discussió amb el professorat col·laborador (registrat en actes)• Grup de discussió amb l'alumnat (registrat en àudio)
Anàlisi de documents	<ul style="list-style-type: none">• Anàlisi de la legislació educativa pertinent• Anàlisi de produccions (activitats de l'alumnat escrites o registrades en vídeo)• Anàlisi dels exàmens escrits d'assaig• Anàlisi dels correus electrònics

Nota. Les tècniques de recerca exposades estan organitzades segons la classificació proposada per Latorre (2003, p. 56).

7.3.1. Notes de camp

La investigació-acció és per definició investigació *naturalista*, per la qual cosa les notes de camp –*comentaris sobre la marxa* per a Elliot (1993, p. 101)- constitueixen una eina eminentment útil.

Aturar-nos per a observar en un determinat moment el que ocorre a l'aula i elaborar un comentari sobre algun aspecte rellevant que s'hi done, o simplement registrar fets destacables en el context de l'acció didàctica, ens pot proporcionar informació d'interès per a la posterior anàlisi del procés.

Per a Salinas (2002, p. 104) l'objectiu d'aquesta tècnica és deixar constància escrita d'un fet o situació per a no oblidar-la, per tant el seu valor és el que li adjudiquem a l'hora de disposar d'informació suficient i útil per a avaluar, programar o prendre decisions sobre l'ensenyança.

Les notes de camp ens serveixen doncs, per a recollir de forma episòdica els fets més rellevants que es produeixen en el decurs de l'acció docent. Són descripcions narratives literals d'incidents i esdeveniments significatius que

observem en el context en què desenvolupem la nostra acció.

Els comentaris que recollim, no responen a interpretacions o judicis propis, sinó que són merament descripcions de fets puntuals que, en aquell moment pensem que ens poden ser d'utilitat, encara que, com indica Latorre (2002, p. 59), convé que incloguen intuïcions, interpretacions, primeres anàlisis i hipòtesis temptatives de treball sobre el que està succeint. A diferència del diari:

No se trata de narraciones regulares para cada sesión, sino de la transcripción de determinados acontecimientos que, a juicio del profesor, pueden ser relevantes para explicar la situación (...) supone un grado mayor de objetividad que el diario pues exige una mayor precisión en los referentes comportamentales que se registran (...) y un esfuerzo por separar los datos descriptivos de la interpretación. (Puigdemívol, 1988, p. 149-150).

La informació obtinguda a partir de les notes de camp poden oferir-nos claus per a qüestions fonamentals que dirimim en la reflexió de la nostra acció perquè "son datos del comportamiento observados directamente que permiten al investigador *ver* el incidente y obtener la perspectiva de *uno de dentro*" (McKernan, 1999, p. 88).

El procediment que hem aplicat en aquesta recerca en l'ús d'aquest instrument es basa en les indicacions -adaptades- que realitza McKernan (1999, p. 88 i s.). Així, els relats que hem considerat evidències d'interès per a l'anàlisi del procés:

1. S'han centrat en una descripció clara i breu dels fets (amb literalitat i respectant la seqüència).
2. S'han redactat en el moment en què s'ha produït l'esdeveniment o poc després. Sempre que hem registrat un fet, comportament o comentari, ho hem fet, bé durant el transcurs de la sessió (quan ha sigut possible), o en finalitzar la sessió, a fi de ser fidels amb la descripció i no oblidar els detalls d'interès.
3. S'han contextualitzat en temps i espai. Hem al·ludit doncs, a l'entorn en què s'ha produït el fet (poliesportiu, aula ordinària, aula

d'informàtica, passadís, etc.)

4. S'han identificat les persones protagonistes dels fets. Encara que no sempre els registres s'han referit a persones en concret, ja que s'han produït algunes situacions destacables en què ha sigut un conjunt d'alumnes els actors principals -difícilment identificables en el moment en què es produeix l'esdeveniment-.
5. Posteriorment a la descripció dels fets hem realitzat una interpretació. Sempre que ha estat possible hem tractat d'interpretar-los en finalitzar la sessió o en el moment en què s'ha produït, o, com a màxim en finalitzar les classes d'aquell dia.
6. Només s'han recollit aquells esdeveniments rellevants que hem considerat que poden proporcionar-nos informació interessant i que no poden registrar-se mitjançant altres tècniques.

És evident que l'acció docent a l'aula i el gran dinamisme que es genera en les sessions dificulta la presa de dades i el registre de fets destacables per a la investigació. A més a més, encara que en la recerca hem focalitzat l'atenció en l'aplicació del Recurs Educatiu Multimèdia, les sessions setmanals de la unitat didàctica de condició física -on s'implementa el recurs- és un entorn on es produeixen una gran quantitat de situacions que formen part de l'objecte de la recerca.

Per consegüent, a fi de facilitar la recollida d'informació mitjançant aquesta tècnica, hem optat per realitzar les anotacions necessàries en el quadern del professor per a posteriorment registrar-les en un arxiu de text. En aquest arxiu hem inclòs i numerat per ordre cronològic totes les notes de camp¹⁰⁵.

La Taula 19 recull els diferents elements amb què hem registrat cada nota de camp. Aquestes inclouen: el número del registre, el nom de l'alumnat -en cas de ser identificable-, el dia en què és produït el fet, la sessió (amb referència al número de la sessió de la unitat didàctica, si és que la situació ocorria dins la classe), el lloc, una breu i clara descripció del fet, i una interpretació subjectiva o un comentari al respecte.

¹⁰⁵ Tant les notes de camp com el quadern del professor es poden consultar a l'annex VIII.

Taula 19: Fitxa per al registre de les notes de camp

1 Alumnes	Dia	Sessió	Lloc
Esdeveniment			
Comentari o interpretació			

El quadern del professor constitueix un instrument àmpliament utilitzat en la docència. Aquest ens permet fer un seguiment continu, sessió a sessió, del desenvolupament de l'acció educativa.

L'organització de les entrades l'hem realitzat a partir de la data de les diferents sessions de què es compona la unitat didàctica i en el format propi dels quaderns d'avaluació que usualment utilitzem el professorat per a dur un control regular de les nostres classes. En l'aplicació del quadern del professor, on recollim entre altres aspectes els esdeveniments que volem registrar com a notes de camp, hem tingut en compte els següents aspectes:

1. Dur-lo a cada sessió de classe.
2. Ordenar les entrades per data.
3. Identificar les sessions amb l'anotació del contingut nuclear que es desenvolupa en aquella sessió.
4. Avaluar a cada sessió aspectes relacionats amb l'actitud i el grau de participació.

7.3.2. Qüestionaris

Els qüestionaris constitueixen instruments de recerca àmpliament difosos i utilitzats en el camp de les ciències socials. Es tracta de procediments que s'elaboren amb un número determinat de categories d'anàlisi que ens permeten organitzar de forma ordenada un conjunt d'aspectes que requereixen ser observats i valorats pel professor o els mateixos alumnes (Salinas, 2002, p. 105). Tot açò, seguint un patró uniforme que permet obtenir i catalogar les respostes, la qual cosa afavoreix el recompte i la comprovació de resultats.

Entre les funcions que el qüestionari compleix, Quintana i Montgomery (2006, p. 70) destaquen les següents: assegurar que l'investigador cobrisca tot el tema, en el mateix ordre per a cada entrevistat, i preservar de manera consistent el context conversacional de cada entrevista; cuidar l'itinerari requerit per a mantenir la distància professional amb l'entrevistat; establir els canals per a la direcció i delimitació del discurs; i permetre a l'investigador prestar tota la seua atenció al testimoni del seu entrevistat.

Com a instrument de recollida de dades el qüestionari és fàcil d'administrar, proporciona respostes directes d'informació tant factual com actitudinal i facilita la tabulació de les respostes. Entre els diferents tipus de qüestionaris que es proposen en la literatura hem optat pel que millor s'adapta a les característiques de la nostra recerca: el *qüestionari administrat en grup*.

Són dos els qüestionaris utilitzats en la recerca, un adreçat al professorat que integra el grup col·laborador i un altre dirigit a l'alumnat que conforma el grup-classe. Els passos o accions a què atenem per a l'elaboració d'ambdós qüestionaris es basen -amb algunes adaptacions- en la proposta metodològica de McKernan (1999, p. 147):

1. Decidir quina informació volem obtenir, és a dir, definir el propòsit del qüestionari. Aquesta decisió és per a Latorre (2003, p. 67) un dels tres elements determinants -conjuntament amb la definició de la població i l'anàlisi dels recursos disponibles- per a l'us d'un qüestionari en un procés d'investigació-acció.
2. Decidir el tipus de preguntes: tancades o obertes. Sobre les preguntes de resposta lliure, encara que són més fàcils de formular perquè no cal preveure cap tipus de resposta ni investigar sobre la exhaustivitat i exclusió de les categories proposades, tenen la dificultat en el tractament de la informació arreplegada, ja que és complex reduir contestacions disperses a unes categories significatives (García Muñoz, 2003, p. 7). No obstant això, en el marc de una recerca-acció en l'àmbit educatiu, tota informació pot ser útil per a la millora de l'actuació educativa.

3. Redactar un primer esborrany. En la redacció del primer esborrany planifiquem el contingut del qüestionari. En aquest centrem l'atenció en l'especificació del tipus de preguntes més adequades per a obtenir les dades o informacions que assenyalen els indicadors establits; les categories que més convinguen a cada pregunta; i la determinació del nombre de preguntes i del seu ordre, així com la seua disposició dins del qüestionari (Sierra Bravo, 1988, p. 315).
4. Realitzar un estudi pilot. La necessitat de realitzar un estudi pilot amb una mostra de persones amb la finalitat que critiquen constructivament el qüestionari és una pas previ a l'aplicació que es destaca en la literatura específica.
5. Revisar el qüestionari i recollir les esmenes realitzades per les persones participants de l'estudi pilot. Les aportacions de les persones que participen en l'estudi pilot esdevenen valuosos suggeriments que permeten: eliminar algunes qüestions que disten de l'objecte d'estudi, reformular preguntes que no es comprenen o són confoses, incloure d'altres que permeten recollir informació d'aspectes que no es tracten amb suficient atenció, etcètera.
6. Administrar el qüestionari, i analitzar i interpretar les dades.

7.3.2.1. Qüestionari per a alumnat

Des de la LOGSE (1/1990) l'avaluació ha deixat de centrar-se només en els aprenentatges per passar a constituir una eina didàctica fonamental de la millora de la qualitat educativa. Així, l'avaluació va més enllà de la qualificació i abasta tots els elements que conformen una situació educativa.

En resposta a què avaluar doncs, s'amplia el seu objecte al procés d'ensenyament-aprenentatge i a la pròpia actuació docent. Ací es contextualitza el qüestionari adreçat a l'alumnat, amb el qual recollim informació relativa a diferents aspectes relatius al procés didàctic i investigador.

En conseqüència, les qüestions que hem inclòs al qüestionari a fi de conèixer l'opinió de l'alumnat giren entorn a tres aspectes: el Recurs Educatiu Multimèdia -l'alumnat és l'usuari directe¹⁰⁶-, el procés didàctic i l'actuació docent.

El qüestionari¹⁰⁷ recull preguntes de resposta fixa (tancada) i de resposta variable (oberta). Aquestes últimes són cinc. El nombre de qüestions de resposta fixa és de 22, i estan formulades en forma d'escala ordinal, amb un interval que va del 0 al 4 en funció del grau d'acord o de desacord amb els enunciats.

Quant al contingut, hem tractat que el qüestionari siga curt. Que la redacció dels enunciats siga breu i concisa. Que les preguntes siguen rellevants i no induïsquen una resposta. Que les respostes siguen senzilles i la seua ubicació o emplaçament lògica. Que siga accessible, és a dir, que les persones encarregades de respondre les preguntes -alumnes- tinguen els coneixements necessaris per a fer-ho. Que les preguntes estiguen redactades amb claredat, i amb un ordre o lògica. I que el llenguatge siga adequat al grup al qual va adreçat.

En la redacció del primer esborrany, una vegada definides les qüestions, hem prestat atenció a aspectes de caràcter formal: ús d'un format clar i simple i amb una aparença cuidada, amb les instruccions a la part superior indicant el propòsit, i amb diferenciació de les diferents parts de què consta.

Per a la revisió del primer esborrany del qüestionari hem cregut adient realitzar un estudi pilot amb vistes a assegurar-nos que els ítems es comprenen. A aquest efecte hem aplicat el qüestionari als grups A i B de 4t d'ESO, els quals no pertanyen a la població de la recerca (grup C). Aquest estudi pilot l'hem realitzat al finalitzar la primera avaluació, amb motiu de la valoració de la unitat didàctica d'esport adaptat, on l'alumnat ha realitzat també un treball en línia a partir d'un recurs educatiu multimèdia sobre els

106 Les preguntes d'opinió, segons indica García Muñoz (2003, p. 5) són importants en l'avaluació de programes educatius multimèdia "con vistas a conocer las expectativas de los usuarios con respecto al programa, la satisfacción con el mismo, la opinión que les merecen los monitores de formación o su metodología, etc."

107 El qüestionari per a l'alumnat es pot visualitzar a l'annex 1. També es poden consultar tots els registres que resulten de la seua aplicació a l'annex IX.

jocs olímpics i paralímpics¹⁰⁸.

El moment d'aplicació del qüestionari ha sigut l'última sessió de la unitat didàctica. Com acostumem a fer el professorat del departament d'educació física, la darrera sessió la realitzem a l'aula ordinària (no al poliesportiu) amb la intenció de: lliurar els exàmens, donar les qualificacions, fer algunes entrevistes individualitzades amb l'alumnat a fi de justificar les qualificacions i informar-los de les seues errades i encerts, i realitzar una valoració conjunta de la unitat didàctica desenvolupada.

7.3.2.2. Qüestionari per al professorat (grup col·laborador)- Entrevista estructurada

La finalitat del qüestionari per al professorat¹⁰⁹ és conèixer l'opinió del professorat d'educació física del centre sobre l'aplicabilitat didàctica del Recurs Educatiu Multimèdia, així com d'alguns aspectes de caràcter tècnic, estètic i funcional. Es contextualitza doncs en la primera fase de la recerca (planificació) i té per propòsit recollir informació sobre la qualitat educativa i tècnica del REM -prèvia a la seua aplicació a l'aula-, per tal de modificar-lo i millorar-lo en els aspectes que corresponguen.

El professorat al qual s'adreça el qüestionari és el professorat que integra el grup col·laborador. No s'ha plantejat per a emplenar-lo de forma anònima perquè les opinions particulars són d'interès per a la millora del recurs, i realment el qüestionari ens serveix de guió per a estructurar els ítems i obtenir una informació que pot ser completada a través de l'entrevista (entrevista estructurada).

El grup col·laborador realitza el qüestionari *a posteriori* de l'anàlisi del REM i abans de l'inici de la unitat didàctica. Les respostes del qüestionari s'analitzen en el sinus d'una reunió de departament¹¹⁰, i en conseqüència, serveix com a pauta de debat i d'intercanvi d'idees. Les seues observacions són recollides i valorades a fi de fer els canvis oportuns en el REM i esmenar possibles errors

108 Es pot consultar a l'enllaç:

www.iessantamargalida.org/departaments/educaciofisica/4teso/jocs_olimpics

109 El qüestionari per al professorat es pot visualitzar a l'annex 2. També es poden consultar tots els registres que resulten de la seua aplicació a l'annex X.

110 Veure acta de la reunió (núm. 5) a l'annex XII.

abans de l'inici del procés educatiu.

Volem destacar que el procés d'elaboració del qüestionari ha servit com a incentiu per a la realització tècnica del REM. Efectivament, la recerca en la literatura específica d'instruments d'avaluació de programes multimèdia ens ha aportat idees que hem incorporat, i ens ha permès detectar errades que hem eliminat. És a dir, el disseny del qüestionari ha sigut una eina de millora del recurs, tant per a qüestions tècniques i visuals, com per a aspectes de caràcter pedagògic.

Existeixen en la literatura una gran quantitat de models de qüestionari per a l'avaluació de programes educatius multimèdia, i tots ells elaborats des de mirades molt diferenciades. Gallego i Alonso (1999, p. 123) indiquen tres problemes fonamentals per al disseny de qüestionaris per l'avaluació de programes educatius multimèdia: la naturalesa dels criteris utilitzats, les diferents perspectives de les persones avaluadores i la falta de models educatius associats a l'ús dels recursos informàtics a l'aula.

Les necessitats específiques d'aquesta investigació ens han conduït a dissenyar una eina pròpia per a l'avaluació del REM. Per a això hem recollit de diferents treballs¹¹¹ criteris, característiques i altres elements que necessàriament ha de respectar una aplicació multimèdia per a què siga funcional i adequada al context educatiu, i que els diferents autors i autores proposen que s'incloguen en els instruments d'avaluació de programari educatiu.

A partir de les contribucions aportades per la bibliografia, hem considerat oportú estructurar el nostre qüestionari en quatre apartats. El tipus de preguntes que hem inclòs al qüestionari són de resposta fixa (tancada), formulades en forma d'escala ordinal o qualitativa amb un interval que va del 0 al 4 en funció del grau d'acord o de desacord amb els enunciats; i de resposta lliure (oberta), amb la intenció de completar la informació que proporcionen les preguntes tancades, permetre a qui respon expressar-se en un rang més ampli d'idees, i recollir dades subjectives: opinions, actituds,

111 Cabero i Romero (2007), Coll i Engel (2008), Gallego i Alonso (1998), Gutiérrez Martín (2003), Gómez (1998), Mauri i Onrubia (2008), Cabero (2001), Salinas, Aguaded, Cabero (2004), Schrock (1996), Marqués (1999), Patrocinio i Leote (1993), Martínez Ruíz i Saureda (1993), i Aguirre i Marín (1994).

motivacions o sentiments. A continuació detallem els continguts fonamentals de cada apartat:

El primer apartat és de caràcter informatiu -identificació del programa-, per tant no s'ha de respondre cap qüestió. En ell recollim informació relativa als aspectes generals del REM: autor, URL, tipus de REM, requeriments tècnics, tipus de llicència, títol i subtítols, àrea d'aplicació, nivell d'ensenyança, idioma, objectius didàctics i principals continguts.

El segon apartat consta de 9 ítems que ens aporten opinions relatives a aspectes tècnics i estètics del REM:

1. L'accessibilitat, quant a si tot l'alumnat té al seu abast els mitjans necessaris per a realitzar les activitats en línia.
2. L'entorn visual (format, colors i tipus de lletra, gràfics, imatges,...),
3. La qualitat de l'estructura, és a dir, l'organització de continguts, activitats i altres seccions.
4. L'homogeneïtat o heterogeneïtat de l'estil de les diferents pàgines que componen la web.
5. L'equilibri entre el text i les imatges, així com la seua legibilitat.
6. L'adequació dels gràfics i imatges (quant a si són significatives i aporten informació).
7. La navegació, amb relació a si és senzilla i permet saber en tot moment on et trobes.
8. La velocitat de navegació i el temps de càrrega dels diferents elements.
9. La fiabilitat de l'execució, quant a si els enllaços i les pàgines funcionen correctament.

El tercer apartat, amb 18 ítems, recull l'opinió sobre qüestions de caràcter didàctic amb referència a:

1. La rellevància educativa i curricular dels aprenentatges que facilita.

2. La correspondència entre els elements curriculars que estableix (objectius, continguts i criteris d'avaluació).
3. La contribució a les competències bàsiques.
4. El grau d'adequació didàctica de les activitats que es proposen.
5. La idoneïtat del nombre d'activitats proposades.
6. L'adequació dels terminis establerts per a la realització de les activitats (temporització plantejada).
7. La guia didàctica facilitada al professorat.
8. La idoneïtat de la unitat didàctica en què s'implementa el REM (unitat didàctica de condició física i salut) així com la seua facilitat d'ús en aquest context.
9. El grau d'adequació curricular (quant a si és pertinent per a desenvolupar els continguts curriculars).
10. El grau d'adequació als destinataris -l'alumnat-.
11. La informació que es facilita a l'alumnat quant a *què ha de fer* en les diferents activitats.
12. La motivació que preveiem que pot generar en l'alumnat.
13. La claredat de la redacció i el tipus de llenguatge utilitzat (quant a si és adequat als destinataris).
14. L'interès dels recursos d'Internet enllaçats.
15. L'interès i adequació dels recursos documentals elaborats per a l'alumnat.
16. L'avaluació, amb referència a si informa adequadament a l'alumnat de *què i com se li avaluarà*.
17. L'adequació dels criteris d'avaluació proposats.
18. La complexitat que pot suposar per a la tasca avaluadora del professorat l'ús del correu electrònic com a instrument de tutorització del procés didàctic.

Finalment el quart apartat agrupa un conjunt de qüestions obertes per a què el professorat aporte les observacions que considere oportunes referides a:

1. Els canvis d'aquells aspectes susceptibles de millora.
2. Els inconvenients que preveuen en l'aplicació del REM dins de l'àrea d'educació física.
3. Els aspectes innovadors que inclou la proposta didàctica.
4. La modificació d'alguna de les activitats o la inclusió d'una altra activitat diferent.

La revisió del primer esborrany del qüestionari l'hem fet amb la col·laboració d'algunes companyes i d'alguns companys del centre: alguns d'ells desenvolupen la seua tasca educativa en l'àrea de tecnologia impartint la matèria d'informàtica, per la qual cosa la seua opinió quant a la redacció de les preguntes més tècniques ha sigut d'interès; altres imparteixen llengua i literatura catalana, i han proporcionat orientacions en la forma de redacció, la coherència, la cohesió, la correcció, l'adequació, etcètera; i altres pertanyen a diferents departaments didàctics (concretament ciències socials, educació plàstica i visual, i música), i les seues aportacions han sigut rellevants per a assegurar-nos la pertinença dels ítems inclosos al qüestionari.

7.3.3. Grup de discussió

Els termes *grup de discussió* o *discussió de grup* poden trobar-se ben sovint en la literatura sobre investigació en ciències socials, al·ludint a una diversitat d'experiències grupals amb finalitats i funcionament molt variats. Un grup de discussió és (Gil, 1992-1993, p. 201):

Una técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador.

En el marc d'aquesta recerca hem utilitzat dos grups de discussió: un amb l'alumnat, i un altre amb el professorat que forma el grup col·laborador.

7.3.3.1. Grup de discussió amb l'alumnat

El grup de discussió és el mateix grup-classe. Si bé és cert que el nombre de participants excedeix les recomanacions proporcionades per la literatura

específica (entre 6 i 12 persones aproximadament), la intencionalitat i el desenvolupament de la sessió, així com la seua planificació, s'adequa a les principals característiques d'aquesta tècnica de recerca, la qual considerem idònia per a abordar qüestions relatives a percepcions, actituds i motivacions.

En aquesta línia s'expressen Escámez, García, Pérez i Escamilla (2007, p. 146) quan exposen que:

Los debates y asambleas de aula constituyen unas actividades especialmente adecuadas para observar la manifestación de las actitudes de los alumnos (...) encierran contenidos de valor, ofrecen oportunidades variadas para que los alumnos manifiesten sus opiniones y actitudes, en función de las razones y argumentos que emplean, las posturas que adoptan, el grado de tolerancia con las opiniones de los demás (...).

Per a Gil (1992-1993, p. 210):

Los grupos de discusión producen un tipo de datos que difícilmente podrían obtenerse por otros medios, ya que configuran situaciones naturales en las que es posible la espontaneidad y en las que, gracias al clima permisivo, salen a la luz opiniones, sentimientos, deseos personales que en situaciones experimentales rígidamente estructuradas no serían manifestados.

La finalitat del grup de discussió ha estat servir com a instrument d'avaluació inicial de les actituds i valors que l'alumnat té respecte a la temàtica proposada. També recollir fidelment comentaris i expressions que ens ajuden a interpretar, tant el seu posicionament crític respecte al culte exacerbat al cos, com la seua manera d'argumentar i enraonar.

Quant als aspectes organitzatius bàsics destaquem els següents: el moment en què realitzem el grup de discussió és la primera sessió de la unitat didàctica; l'espai, l'aula d'audiovisuals, ja que ens permet projectar diferents imatges que estimulen el debat; la moderació corre a càrrec del mateix professor investigador; i la durada és de 20' aproximadament, ja que es realitza durant la primera sessió, on a més es presenta la unitat didàctica i es fa l'avaluació inicial.

A fi de facilitar la recerca d'informació rellevant per al procés d'investigació-acció, el debat va ser gravat en àudio¹¹². La raó de realitzar la gravació en

112 Tant l'arxiu d'àudio del grup de discussió de l'alumnat com la seua transcripció es poden

àudio és perquè ens permet la recreació de la interacció verbal i la seua transcripció. Però no només registra què es diu, també ens proporciona informació sobre com es diu, i què subjau al to, volum i inflexió utilitzada.

Els avanços tecnològics en el registre d'àudio, a partir de petites gravadores o inclús de dispositius com el telèfon mòbil, i la gestió dels arxius que d'ells se'n deriven, aporten senzillesa a aquesta tècnica de recollida de dades. Hem optat per la gravació en àudio i no en vídeo per a no produir inhibicions.

Per a Latorre (2003, p. 82) les transcripcions fruit de les gravacions en àudio, encara que duen temps preparar-les, resulten una forma idònia d'explorar aspectes narratius de segments d'una lliçó que s'estiga investigant, i esdevé un instrument útil per a identificar patrons generals de conducta verbal i la selecció d'episodis per a un microanàlisi més ampli.

La gravació en àudio del grup de discussió ha sigut indispensable. Aquesta ha complert la funció de recollir les intervencions en tota la seua extensió, de forma que l'anàlisi posterior s'ha pogut realitzar sobre el material empíric.

La gravació en àudio l'hem realitzat amb una gravadora digital, la qual cosa ens ha facilitat el buidat i el tractament de les dades. Hi ha un aspecte però, que cal comentar, i és el fet d'haver informat a l'alumnat prèviament. En aquest sentit Canales i Peinado (1995, p. 305) subratllen la conveniència d'informar als participants per dues raons fonamentals:

1. La primera de tipus ètic, ja que els participants tenen dret a saber que les seues intervencions seran gravades.
2. La segona de caràcter tècnic, perquè si el grup se n'adona que està sent registrat i no ha sigut informat pot inhibir-se o molestar-se.

Com hem comentat, els participants són els alumnes del grup-classe, la qual cosa fa idònia l'aplicació d'una tècnica d'aquestes característiques: és general la idea que la composició del grup de discussió ha de respondre a un criteri d'homogeneïtat (edat, nivell educatiu,...), però que assegure una heterogeneïtat que faça possible el contrast d'opinions i l'enriquiment de la

consultar a l'annex XI.

dinàmica grupal.

Amb la intenció d'aconseguir informació d'interès -opinions, coneixements, valoracions, argumentacions, crítiques- la planificació d'aquesta sessió ha sigut fonamental¹¹³. Per últim recollim ací alguns dels aspectes bàsics que Latorre (2003, p. 76) matisa i que hem atès especialment en el desenvolupament de la sessió:

- Buscar neutralitat en la moderació.
- Tractar que tothom participe.
- Desenvolupar-la amb pausa i utilitzar adequadament els silencis.
- Demanar que s'amplie el significat d'un comentari quan convinga.
- Atendre a totes les opinions.
- Reformular preguntes a partir de síntesis parcials.
- Provocar idees complementàries.
- Conciliar opinions en aparença contràries.
- Demanar i/o aclarir la definició de paraules o conceptes claus.
- Sintetitzar en finalitzar buscant l'adhesió de tot el grup.
- Controlar les pròpies reaccions davant els comentaris del grup.

A aquestes observacions cal afegir algunes que Escámez, García, Pérez i Llopis (2007, p. 112) recullen com a recomanacions per a l'aplicació de la discussió de grups: el professor ha de guiar i estimular el debat, així com tenir molta cura en no exercir pressions, intimidació o sotmetiment; conduir els raonaments cap als objectius que es persegueixen; parar atenció no només al contingut del debat sinó a les actituds dels participants; no comprometre's amb els punts de vista i admetre totes les opcions; i adoptar una actitud cordial, serena i segura.

113 La descripció de la dinàmica del debat (preguntes per a l'intercanvi d'opinions, imatges que es projecten per a estimular el debat, etc.) l'hem realitzat a l'apartat dedicat a l'avaluació inicial (veure p. 248 i s.).

7.3.3.2. Grup de discussió amb el professorat col·laborador

Les reunions del grup col·laborador constitueixen veritables grups de discussió on l'intercanvi d'idees aporta qualitat al procés didàctic i investigador. Les reunions són procediments inherents a la investigació-acció ja que la col·laboració entre els docents és un principi que caracteritza aquest tipus de recerca en la praxis.

Les reunions de negociació amb el grup col·laborador aporten qualitat al procés investigador i educatiu perquè contribueixen a:

- La presa de decisions en totes les fases de la recerca.
- El lliure intercanvi d'idees, experiències i coneixements.
- L'anàlisi dels problemes que succeeixen i la valoració col·legiada de solucions.
- La unió del grup i el sentiment de pertinença, fonamental quan es pretén desenvolupar una tasca docent coordinada i de qualitat.

La finalitat de les reunions¹¹⁴ que s'han realitzat varien entre:

1. Exploratòries o creatives, adreçades a generar idees, opinions, experiències i suggeriments que posteriorment són analitzades i avaluades pel professor investigador, el qual determina en darrer terme la seua conveniència per a la recerca.
2. Informatives, amb la intencionalitat de proporcionar informació sobre aspectes d'interès relatiu a la recerca.
3. Per a la presa de decisions, amb l'objectiu de fer partícip al grup col·laborador de determinades decisions de caràcter didàctic que afectaran en cursos vinents a l'elaboració de les programacions didàctiques i d'aula, i que s'esdevenen en el decurs de la investigació.

Tot açò facilitant la plena llibertat d'opinió, discutint diferents aspectes, interrelacions, causes, conseqüències i intercanviant les

114 Les actes de les reunions es poden consultar a l'annex XII.

seues experiències, punts de vista i opinions, sent el més important arribar a acords i prendre decisions per consens del grup.

Diferenciem la realització de tres tipus de reunions:

1. Les reunions realitzades amb pràcticament tot el grup col·laborador, excepte el professor d'educació eticocívica (P4), les quals, per qüestions funcionals utilitzen el marc de les reunions ordinàries del departament d'educació física.

En aquest sentit, quan el PI requereix tractar alguna qüestió relativa a la investigació sol·licita al cap de departament que incloga un punt en l'ordre del dia per a tractar-lo en la reunió ordinària departamental.

Les reunions del departament d'educació física es realitzen un dia a la setmana, concretament el dijous a les 8.55 h. Tenen una durada màxima de 55', que és el temps d'una sessió de classe; i es desenvolupen en espais diferents segons l'ordre del dia (departament d'educació física, poliesportiu, o sala de professorat).

2. Les reunions realitzades entre el PI i el P1. Aquestes reunions venen fixades en la programació didàctica com a reunions de coordinació de nivell, i tenen per finalitat coordinar l'acció educativa dels grups-classe d'un mateix curs. Aquesta es realitza els divendres a les 10.15 h a la sala de professorat, i té una durada màxima de 55'.
3. Les reunions entre el PI i el P4 a fi de posar l'accent interdisciplinar del procés didàctic. Són reunions per a coordinar les accions que realitzem des de l'educació física i des de l'educació eticocívica sobre l'ensenyament de les habilitats que han de permetre a l'alumnat elaborar judicis crítics sobre temes variats. Aquestes no tenen un horari prefixat.

7.3.4. Anàlisi de documents

En termes generals, els documents escrits es classifiquen en oficials i personals (Anta Cabrerós, 1992). Els documents oficials són tota classe de

documents, registres i materials oficials i públics disponibles com a font d'informació; i els documents personals són relats produïts per algú que descriu, a iniciativa pròpia o suggerits per l'investigador, les seues experiències personals, les seues percepcions o les seues creences.

Segons indica Latorre (2003, p. 78) entre els documents oficials comptem, a més a més de documents legals com el currículum, amb d'altres com puguen ser: diaris i revistes, exàmens, fitxes de treball, llibres d'exercicis, manuals escolars, programacions, planificacions, notes de lliçons, actes de reunions, etc. Són, en conseqüència, un instrument amb què els docents estem molts familiaritzats.

En el marc d'aquesta investigació hem recollit informació de l'anàlisi de quatre tipus de documents escrits:

1. Anàlisi de legislació educativa.
2. Anàlisi de produccions (activitats de l'alumnat escrites o registrades en vídeo).
3. Anàlisi dels exàmens escrits d'assaig. Són també produccions de l'alumnat, però les tractem a part per la seua rellevància en la recerca.
4. Anàlisi dels correus electrònics.

7.3.4.1. Anàlisi de legislació educativa

L'anàlisi de la legislació educativa sobre la qual es fonamenten els currículums escolars, ens ha permès fer-nos una composició de lloc del paper creixent que ha tingut l'ensenyament de l'actitud crítica en les diferents lleis educatives presents a la democràcia¹¹⁵.

El pas previ a l'elaboració d'una programació d'aula (unitat didàctica) per part del professorat és l'elaboració col·legiada per part d'un departament didàctic de la programació didàctica (veure Figura 37). És prescriptiu en l'elaboració d'aquest document -bàsic per a l'organització pedagògica d'una àrea o matèria- fonamentar la seqüenciació i temporització dels continguts que

¹¹⁵ Aquest és un aspecte àmpliament tractat en el capítol 2 (veure p. 149 i s.), on s'han exposat els resultats de l'anàlisi de la legislació educativa realitzat.

inclou i els criteris d'avaluació en el que estableix el decret de currículum (Decret 73/2008).

Aquest -el currículum- ha de respectar i desenvolupar alhora els objectius, continguts i criteris d'avaluació que tipifica una norma de major rang: el Reial Decret que estableix els ensenyaments mínims a l'ESO (RD 1631/2006).

Consegüentment, l'anàlisi curricular és un pas necessari en la planificació de l'acció didàctica i, per tant, del disseny del Recurs Educatiu Multimèdia que constitueix un element rellevant de la metodologia desenvolupada, i que és objecte d'investigació en aquesta recerca.

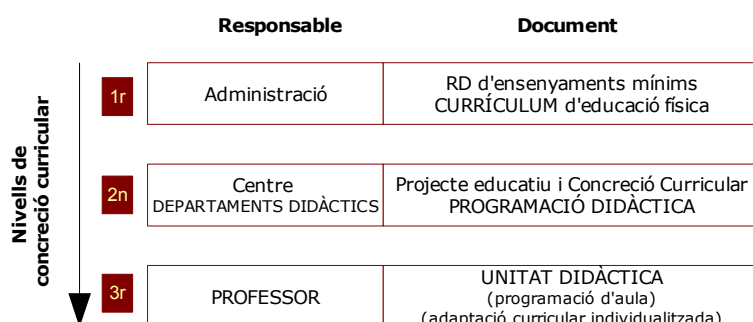


Figura 37: Nivells de concreció curricular

El currículum de l'educació física, a partir de l'entrada en vigor de la recent LOE (2/2006) i el pertinent desplegament curricular, ha fet un avanç important cap a la introducció d'intencions educatives adreçades al desenvolupament de l'actitud crítica respecte a una sèrie de temàtiques lligades a l'esport i a la societat.

Al capítol 2 (veure p. 160 i s.) hem aprofundit en l'anàlisi curricular relatiu a aquesta qüestió. Així mateix, hem concretat aquests elements del currículum i els hem recollit en la programació didàctica i en la programació d'aula¹¹⁶.

116 Tant la programació d'aula com tota la resta de materials curriculars emprats es poden consultar a l'annex XVI.

7.3.4.2. Anàlisi de produccions

Les produccions de l'alumnat són el conjunt d'activitats que aquest realitza al llarg de la unitat didàctica i que, en la seua majoria, recull el Recurs Educatiu Multimèdia¹¹⁷.

Aquesta anàlisi de produccions és fonamental per a trobar evidències que ens permeten valorar el grau d'adequació de la intervenció docent respecte a la finalitat educativa establerta i l'objectiu de la investigació. D'altra banda és un element essencial de l'avaluació formativa que ens permet calibrar els efectes de la nostra acció, reconduir el procés didàctic, i prendre decisions sobre aspectes metodològics i de contingut.

Les produccions objecte d'anàlisi són:

1. La prova d'avaluació inicial en forma d'examen de preguntes curtes.
2. Les quatre activitats que configuren el REM.

Les produccions es registren en diferents formats: la prova inicial es realitza per escrit; i les activitats del REM en format digital en arxius *.pdf* o *.odt*, o en vídeo (cas de la quarta activitat).

7.3.4.3. Anàlisi dels exàmens escrits d'assaig

Un document imprescindible tant des de la perspectiva investigadora com didàctica és l'anàlisi dels instruments que el professorat solem utilitzar com a cloenda de les unitats didàctiques per a valorar el grau d'assoliment dels objectius didàctics: els exàmens o proves d'avaluació final.

Com a prova final de la unitat didàctica hem utilitzat el que Salinas (2002, p. 94) anomena *examen escrit d'assaig amb resposta lliure*. Es tracta d'un model d'examen on se sol·licita a l'alumnat el desenvolupament escrit d'un discurs organitzat que evidencie els seus coneixements. Requereix que l'alumnat pose en funcionament els seus coneixements i habilitats per a organitzar les seues idees, estructurar-les i presentar-les en un discurs coherent. Quant a la seua

¹¹⁷ Totes les produccions que resulten del procés didàctic es poden consultar en diferents annexos (I, II, III, IV, V i VII).

utilitat:

Se trata de una forma de examen que puede posibilitar la exposición ordenada, además del recuerdo de información, de opiniones, puntos de vista y valoraciones, por parte de los estudiantes (...) Resulta más consecuente utilizar este tipo de examen desde el contexto de un modelo de enseñanza preocupado por el desarrollo del razonamiento en el alumno, su capacidad de sintetizar y valorar la información. (Salinas, 2002, p. 94)

En aquest tipus de prova doncs, l'alumne té llibertat per a desenvolupar la temàtica proposada amb varietat d'enfocaments i posant de manifest els coneixements, habilitats cognitives i actituds fomentades des de l'acció educativa. Per a Blázquez (1997, p. 81) l'examen escrit d'assaig:

Ofrece oportunidad para comprobar la expresión del alumno, su capacidad de análisis y síntesis, la organización de sus ideas, la aplicación de la información recibida y la interpretación personal de la misma.

L'examen escrit d'assaig que hem dissenyat¹¹⁸ ha tingut per propòsit que l'alumnat realitze una reflexió crítica d'un anunci que fa publicitat d'un producte que es ven com a *solució* per a aprimar-se. D'acord amb Saiz i Rivas (2008, p. 135) la resolució d'una tasca-problema que simule situacions de la vida quotidiana "redundará en la eficacia del aprendizaje, y si logramos que la distancia entre el ámbito académico y el cotidiano sea mínima, podemos conseguir una mayor aplicación de las capacidades adquiridas o mejoradas".

Els criteris que hem seguit per al disseny i aplicació de l'examen escrit d'assaig són:

1. Presentar només una qüestió, en la qual s'explicitem clarament el tipus de resposta i raonament que s'espera.
2. Donar pistes en la redacció de la pregunta per a orientar la resposta de l'alumne.
3. Clarificar per escrit en la presentació de l'examen quins són els criteris que el professor utilitzarà per a valorar i qualificar l'examen.

118 Les característiques concretes de l'examen escrit d'assaig així com els criteris per a la seua avaluació els hem detallat anteriorment (veure p. 252 i s.). Les produccions de l'alumnat poden consultar-se a l'annex VII.

4. Realitzar una correcció acurada assenyalant errors significatius, apuntant anotacions i plantejant preguntes.

7.3.4.4. Anàlisi dels correus electrònics

La gestió de les activitats del REM les realitzem mitjançant el correu electrònic. L'alumnat envia al professor la resolució de les activitats i planteja els dubtes mitjançant aquesta via.

La retroalimentació que el professor realitza, centrada en la correcció de les activitats, es dona a través del correu electrònic i a les classes, bé de forma individual, bé adreçada a cadascun dels grups de treball, o dirigida a tot el grup-classe¹¹⁹.

7.3. RELACIÓ ENTRE ELS INDICADORS D'ANÀLISI I LES TÈCNIQUES DE LA RECERCA

La varietat de tècniques i procediments de recerca és un tret característic dels processos d'investigació-acció que es realitzen en contextos educatiu, ja que són diversos i variats també els instruments d'avaluació didàctica que permeten una adequada anàlisi i valoració del procés didàctic, així com dels aprenentatges que en resulten.

A la Taula 20 es pot observar la relació existent entre els indicadors definits a cada variable i les tècniques i procediments de la recerca que aporten informació per al seu estudi.

119 Els correus electrònics més significatius es poden consultar a l'annex XIII.

Taula 20: Relació entre els indicadors de cada variable i les tècniques de la recerca

Dimensió	Variable	Indicador	Tècniques i procediments												
			N C	Q A	Q P	G A	G P	L	A					E	C
									0	1	2	3	4		
I Alumnes	a Actitud envers el culte al cos (Actitud...)	Creences	●	●		●			●	●			●	●	
		Sentiments	●	●		●			●	●	●			●	
		Intencions	●	●											
	b Habilitats per l'enraonament crític (...crítica)	Interpretació							●				●	●	
		Anàlisi							●				●	●	
		Avaluació							●		●	●		●	
		Inferència							●		●	●		●	
II Procés didàctic	a Actuació del professor	Interacció digital amb l'alumnat	●	●											●
		Valoració de l'alumnat		●											●
		Aproximació conceptual		●	●		●								
	b Recurs Educatiu Multimèdia	Aspectes tècnics i visuals		●	●		●								
		Activitats		●	●		●								
		Treball cooperatiu		●	●						●				
		Exposició oral		●	●		●						●		
		Avaluació		●	●	●	●								

Nota. Les abreviatures emprades per a identificar cada tècnica i procediment de recerca són explicades a la Taula 23 (p. 364).

Capítol 8. Procediment de la investigació-acció

8.1. PROCÉS DE LA INVESTIGACIÓ-ACCIÓ. PLA D'ACCIÓ

8.2. EL PROFESSOR INVESTIGADOR I EL GRUP COL·LABORADOR

8.2.1. Funcions del grup col·laborador

8.2.2. Membres del grup col·laborador

8.3. CRITERIS DE RIGOR DE LA RECERCA

8.3.1. Credibilitat

8.3.2. Transferibilitat

8.3.3. Dependència

8.3.4. Confirmabilitat

En aquest capítol es presenten aspectes relatius al procés d'investigació-acció. D'entrada s'explica el pla d'acció a partir de la descripció de les fases del procés, i es temporitzen les diferents accions que es realitzen en cadascuna d'elles.

Posteriorment es descriuen les funcions de cadascun dels membres que forma part del grup de professorat que col·labora en la recerca. També es presenta al professor-investigador i es posen de manifest les relacions entre aquest i el professorat que conforma el grup col·laborador.

Finalment es detallen els principis que aporten rigor científic a la recerca. Aquests principis s'organitzen en base a quatre criteris regulatius que possibiliten valorar la veracitat del procés: la credibilitat, la transferència, la dependència i la confirmabilitat.

8.1. PROCÉS DE LA INVESTIGACIÓ-ACCIÓ. PLA D'ACCIÓ

El pla d'acció és una eina que orienta el procés d'investigació-acció i reflecteix, de forma general, el que es realitza durant el temps en què s'intervé en la realitat objecte d'estudi. És una forma d'ordenar les activitats que realitzem d'anàlisi, d'intervenció, i d'integració de la teoria i la pràctica, per a l'assoliment dels objectius proposats.

Aquest instrument és flexible, doncs a través de la intervenció i la reflexió sobre les nostres accions sorgeixen nous camins, noves explicacions, nous interrogants, nous reptes que ens duen a la presa de decisions de forma crítica i conscient, per tal d'incorporar aspectes no prevists o que considerem que poden millorar la qualitat de la nostra acció docent.

La idiosincràsia dels processos d'investigació-acció determina una línia de treball sobre la qual giren les diferents actuacions que es donen en la recerca. De forma genèrica podem dir que la investigació-acció es desenvolupa seguint un model d'*espiral en cicles successius* que inclouen diagnòstic (determinar la problemàtica sobre la qual es vol actuar), planificació (desenvolupar un pla d'acció per a millorar la pràctica), acció (implementar el pla, de forma deliberada i controlada), observació (a partir de la recollida d'evidències que permeten avaluar l'acció) i reflexió (sobre l'actuació registrada).

El procés d'investigació-acció és descrit amb matisacions diferents segons diferents autors i autores, i varia quant a la seua complexitat. No obstant això, l'espiral de cicles és el procediment bàsic que caracteritza aquest tipus de recerca, el qual, té per finalitat bàsica la millora de la pràctica (Elliot, 1993; Kemmis i McTaggart, 1988; McKernan, 1999).

Aquestes fases (planificació, acció, observació i reflexió) configuren el primer cicle de la investigació-acció -el que McKernan (1999, p. 48) anomena *primer cicle d'acció*-, i és on s'emmarca la recerca objecte d'aquesta tesi (veure Figura 38).

Aquest primer cicle es desenvolupa en el curs acadèmic 2008-2009. Al primer cicle li segueix el segon i posteriors (en cursos acadèmics successius), els quals permeten la redefinició de l'actuació docent a fi de produir millores en base als problemes i necessitats detectats en l'anterior cicle.

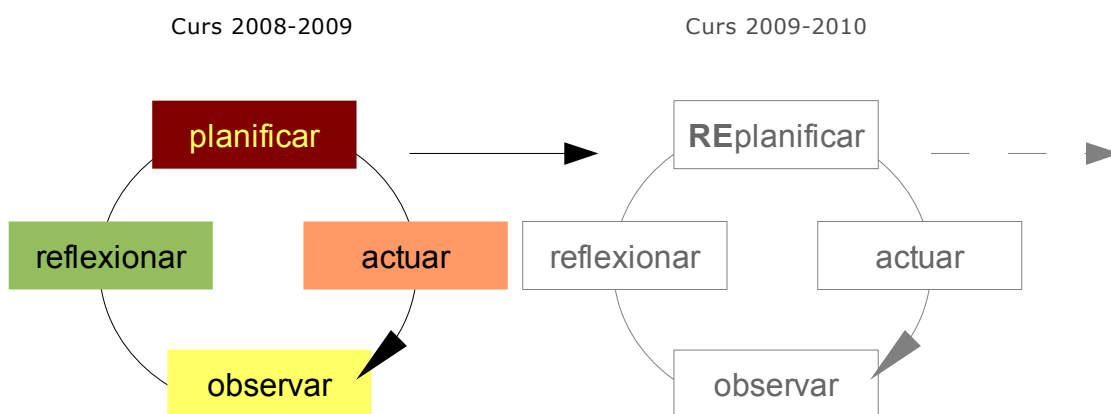


Figura 38: Espiral de cicles de la investigació-acció

Nota. Figura extreta i modificada de Latorre (2003, p. 32).

En conseqüència, les fases que regeixen la recerca i que configuren el pla d'acció són:

1. Fase inicial: diagnòstic. Aquest ha estat àmpliament desenvolupat a l'estat de la qüestió (part I), s'ha centrat en determinar la problemàtica objecte d'aquesta recerca a partir de tres eixos: l'exacerbat culte al cos en les societats occidentals i els seus efectes en l'adolescència (capítol 1); la necessitat de desenvolupar l'actitud crítica en l'ensenyament secundari en general, i envers aquesta temàtica en particular (capítol 2); i la conveniència d'utilitzar les tecnologies de la informació i la comunicació com a mitjans didàctics en l'àrea d'educació física (capítol 3).

En definitiva, aquest diagnòstic ha tingut el propòsit de donar resposta preguntes com: Per què educar una actitud crítica sobre el culte al cos des de l'educació física? Quins són els fonaments curriculars que donen suport a aquesta intenció educativa? Quin paper poden jugar les TIC en aquest context? Quines són les estratègies didàctiques amb què podem afavorir l'educació de l'actitud crítica?

2. Primera fase: planificació. La planificació inclou una sèrie d'elements que hem descrit de forma exhaustiva en la part II i que es corresponen amb: la programació de la intervenció educativa, a partir de la concreció de les intencions educatives tipificades en el currículum

(capítol 5.2); el disseny i elaboració d'un recurs educatiu multimèdia adreçat al desenvolupament de l'actitud crítica envers el culte al cos (capítols 4 i 5.1); i la implementació d'aquest recurs TIC en una programació d'aula de condició física i salut (capítol 6.2).

3. Segona fase: acció. Se centra en el desenvolupament de la unitat didàctica de forma sistemàtica, focalitzant l'atenció en l'aplicació del Recurs Educatiu Multimèdia.
4. Tercera fase: observació. L'observació es relaciona directament amb l'avaluació dels aprenentatges en relació als objectius didàctics i l'objectiu de la investigació. Les tècniques i els procediments que ens permeten la realització d'una observació sistemàtica, així com tots els elements que li aporten rigor, es descriuen al llarg d'aquesta part III (capítol 7 i 8).
5. Quarta fase: reflexió. La reflexió sobre el procés educatiu desenvolupat ens permet la comprensió i l'anàlisi de la nostra acció (part IV i V).

Una decisió rellevant en el procés investigador i que cal tenir en compte a l'hora de determinar el pla d'acció és la planificació de la recollida de dades (Bisquerra, 1989, p. 32), on cal detallar la temporització de cadascuna de les tècniques que fem servir en la investigació.

La qüestió temporal, en una investigació-acció, és també un element important per a Elliot (1993, p. 104): cal decidir amb precisió quan i quant de temps podem dedicar a supervisar cada fase d'acció i els seus efectes, perquè no convé recollir més proves que les que un pot processar i sobre les quals poder reflexionar.

En la Figura 39 es pot observar esquemàticament en quina fase es contextualitzen les diferents tècniques i procediments de la recerca, àmpliament descrits en l'apartat anterior.

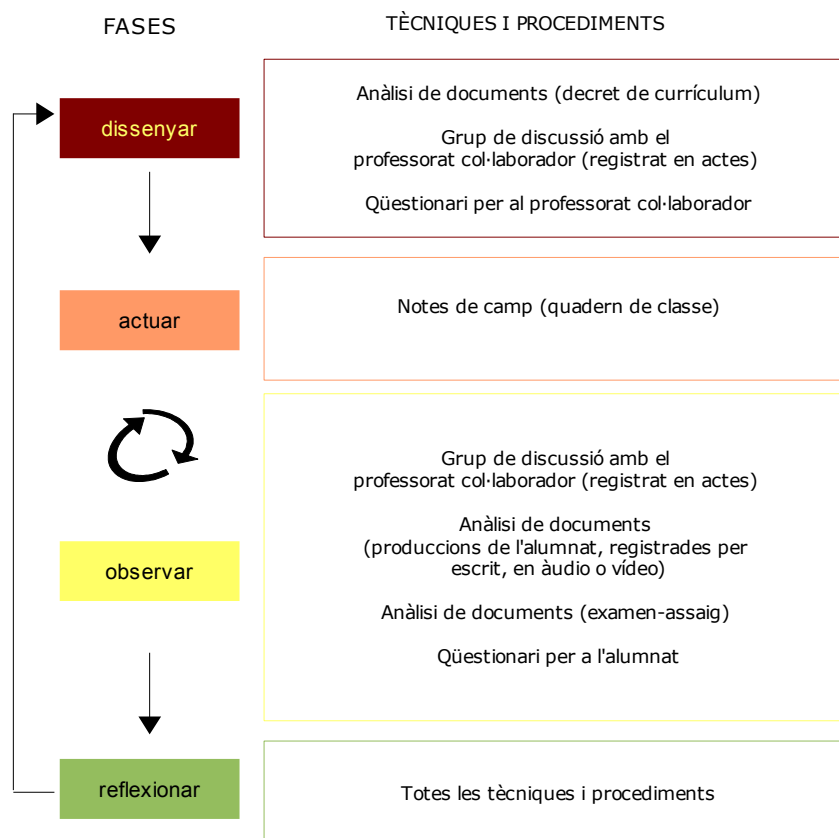


Figura 39: Relació entre les fases de la investigació i les tècniques i els procediments aplicats

És important matisar que, com succeeix en tota recerca-acció que sorgeix i es desenvolupa en la pràctica docent, acció, observació i reflexió formen un continu, de forma que els processos investigador i educatiu són paral·lels i es retroalimenten (veure Figura 40).

Açò permet un reajustament constant i l'adaptació de les diferents actuacions que en ells s'emmarquen, a fi d'assolir els objectius -tant didàctics com de la pròpia investigació-. En paraules de Latorre (2003, p. 47):

En la investigació-acció la observació recau principalment en la acció; esto es porque el énfasis primario es sobre la acción más que sobre la investigación; la investigación es, así mismo, revisada, pero su función principal es servir a la acción. La acción es meditada, fundamentada e informada críticamente.

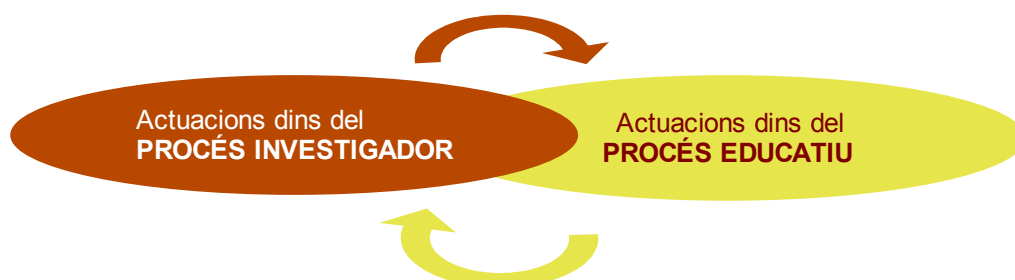


Figura 40: Retroalimentació entre el procés d'investigació i el procés educatiu

Nota. Figura d'elaboració pròpia

A fi de determinar el pla d'acció i disposar d'una eina que guie el procés ordenada i sistemàticament, integrem les principals actuacions en les fases de la investigació -i de forma temporitzada-, tant aquelles que formen part del procés educatiu com els instruments, procediments i situacions d'investigació,

A aquest efecte la Figura 41 reflecteix el conjunt d'actuacions desenvolupades, les quals corresponen a les diferents fases de la recerca: la planificació, l'acció, l'avaluació, i la reflexió, punt culminant de tota recerca-acció.

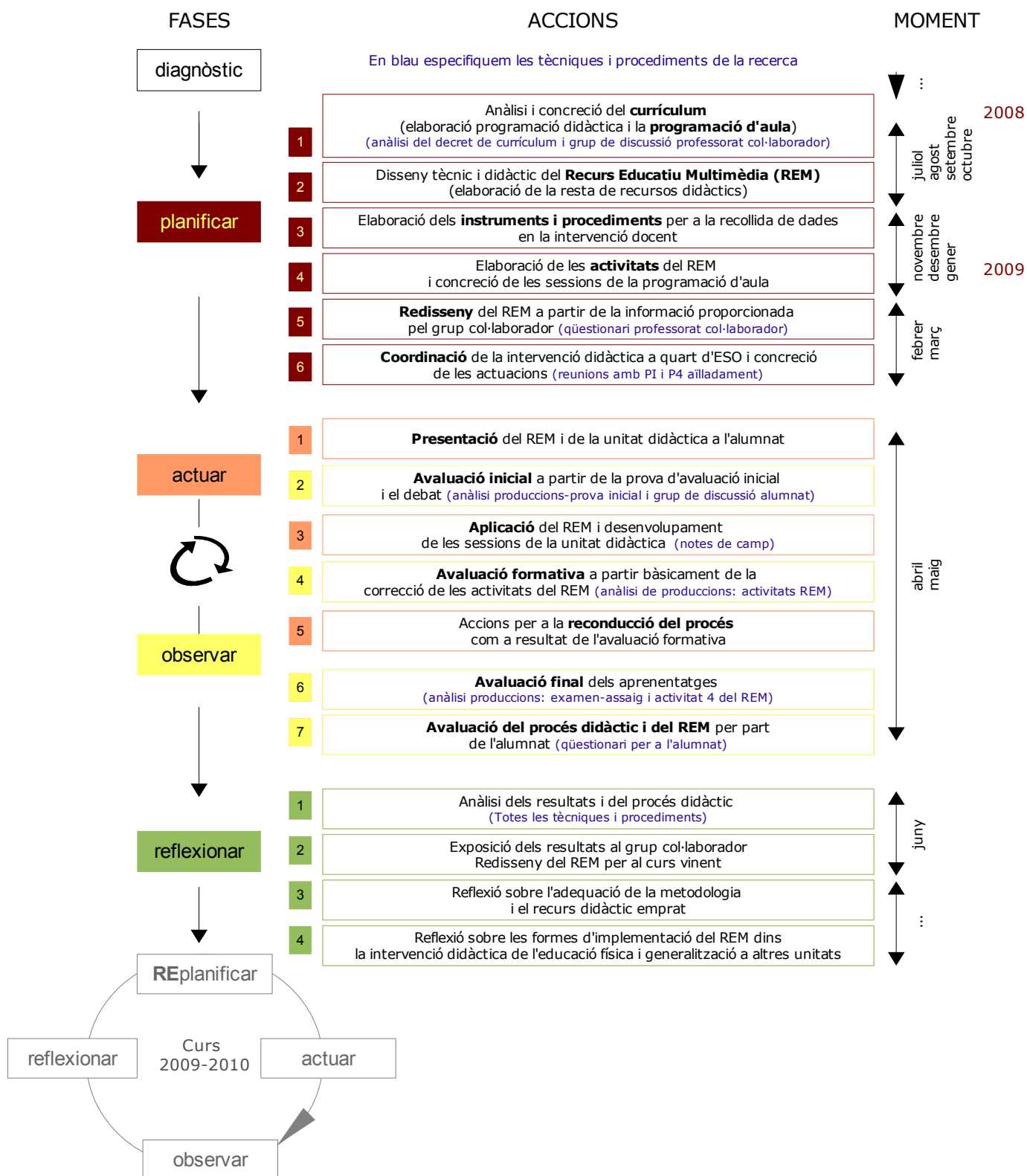


Figura 41: Pla d'acció

8.2. EL PROFESSOR INVESTIGADOR I EL GRUP COL·LABORADOR

La vessant col·laborativa i participativa és un aspecte que caracteritza la investigació-acció, per ser un element indispensable de la millora de la qualitat educativa. Encara que la investigació-acció admet projectes d'investigació dissenyats i desenvolupats per una sola persona (Calhoun, 1993), en molts treballs es matisa que un dels requisits que conformen la investigació-acció és la col·laboració (Elliot, 1993; Kemmis i Taggart, 1988; i McKernan, 1999). La controvèrsia, tal vegada, pot situar-se en què és el que es considera col·laboració.

Entre les diferents fórmules que existeixen en la literatura per a dur a terme un procés de recerca-acció, hem escollit la d'un professor-investigador que desenvolupa la seua tasca en el context de la investigació -un Institut d'Educació Secundària- i que estableix relacions de col·laboració amb un grup de companyes i companys (Latorre, 2003; McKniff, 1988).

El paper d'aquest grup de col·legues és opinar, donar idees, suggerir i acompanyar al docent investigador amb els seus comentaris, preguntes, crítiques, suggeriments i altres aportacions (Restrepo, 2002, p. 5). Ens situem així dins del paradigma investigador crític, el qual:

Concibe al profesor como un profesional dotado de capacidad para la reflexión activa y crítica sobre las cuestiones que a diario surgen en su área de enseñanza, para realizar todo un proceso de investigación individual o en equipo con otros profesores a fin de superar las posibles dificultades y procurar el perfeccionamiento de la enseñanza y de su propia actuación. (Blázquez, 1997, p. 135)

Per a Mc. Kerman (1999, p. 25) és una forma d'estudi autocrític que permet millorar la pràctica del currículum. Entre les característiques i funcions més rellevants del docent-investigador, Aranguren (2007, p. 179-180) resalta les següents:

Es un sujeto en formación permanente que explora los acontecimientos que se suscitan en el aula de clase con objeto de elaborar diagnósticos, seleccionando, planificando y organizando acciones acordes con las circunstancias. Propone proyectos de investigación e intervención, a fin de construir soluciones teóricas y prácticas en compañía con otros docentes. Hace uso de la práctica para adquirir el saber; desde las situaciones cotidianas construye nuevos conocimientos mediante la interpretación y

comprensión de los contenidos implícitos de una práctica determinada.

Aquest paradigma investigador de la concepció del professorat impregna la recent LOE (2/2006) com es pot observar en dos detalls de gran interès:

1. El foment i la promoció de la recerca, l'experimentació i la innovació educativa es constitueix com a principi i queda definit de forma explícita en l'article 1 -apartat n- de la LOE 2/2006 (p. 1300).¹²⁰
2. Per primera vegada en la literatura d'una llei orgànica educativa es defineixen les funcions o competències dels docents (LOE 2/2006, art. 91, p. 1318); i entre aquestes es recull la necessitat que el professorat complisca amb la funció següent: "La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente" (art. 91,l, p.1318).

El grup col·laborador de la nostra recerca el conformen: el professor d'educació èticocívica de 4t d'ESO (que pertany al departament didàctic de ciències socials); i els dos professors i la professora que formen part, conjuntament amb el professor investigador, del departament didàctic d'educació física del centre. Expliquem a continuació les funcions d'aquest grup col·laborador i descrivim les relacions d'interacció que s'hi donen.

Abans però trobem important fer explícits els principis ètics en què el professor investigador -autor d'aquesta recerca- s'ha basat per al disseny i desenvolupament de la investigació.

Són ací d'ajuda les aportacions de Kemnis i Taggart (1988). Els autors justifiquen l'establiment d'uns principis ètics de la recerca educativa a l'aula en el fet que hi ha implicades altres persones, i cal evitar un ús inadequat de la informació que manegem, de la interpretació que en fem, i de l'ús públic que en donem. En aquest sentit manifestem que:

1. Les persones que intervenen en la investigació (alumnat i professorat que forma part del grup col·laborador), han estat consultades i

¹²⁰ Amb l'anterior llei educativa (LOGSE 2/1990) l'esment al paper de l'Administració com a impulsora de projectes d'innovació es recollia en l'article 59 (p. 28936), i en cap cas esdevenia un principi del sistema educatiu.

informades. Al professorat, com és evident, se li ha informat amb exhaustivitat del projecte i hem requerit de la seua acceptació ja que són part activa.

A l'alumnat se li ha comunicat que en la unitat didàctica de condició física i salut faríem algunes gravacions en àudio i vídeo per a poder analitzar amb més profunditat el que aprenen. Val a dir que la informació se li ha donat al final de 2a avaluació (és a dir, prèviament a les vacances de setmana santa, i per tant, amb 11 dies d'antelació a l'inici de la unitat didàctica), i en cap moment de la unitat didàctica s'ha tornat a recordar. Això s'ha fet amb el propòsit de no generar inhibicions ni conductes que no fossin *naturals*.

2. La instància implicada (l'institut d'ESO on contextualitzem la recerca), ha estat informada mitjançant comunicació verbal de les característiques de la investigació al director, i que aquesta és objecte d'una tesi doctoral.
3. Es tracta d'un projecte de recerca-acció, per la qual cosa es requereix la implicació activa del professorat del grup col·laborador. En conseqüència, aquests tenen l'oportunitat d'influir en el seu desenvolupament, i plena llibertat per a expressar les seues opinions. Igualment tenen accés al treball realitzat i poden fer-ne suggeriments. A aquest efecte l'annex XII reuneix les actes esteses de les diferents reunions en què s'ha tractat alguna qüestió relacionada amb la recerca.
4. En l'informe final de la investigació, es manté l'anonimat de les persones que hi participen, i a aquest efecte s'utilitzen una sèrie de codis¹²¹.

8.2.1. Funcions del grup col·laborador

Encara que la intervenció educativa naix com a objecte de recerca en el marc d'una tesi doctoral, aquesta s'acompanya de la voluntat expressa de donar

121 Veure Taula 23 i Taula 24 (p. 364).

continuïtat a les accions que en ella es determinen. Ací és imprescindible la participació activa del departament d'educació física, i també és necessari un acord programàtic que assente les bases de la programació didàctica dels cursos vinents. Una vegada realitzat aquest incís relacionem a continuació les funcions del grup col·laborador:

1. Validar algunes de les tècniques de recollida de dades (qüestionaris fonamentalment), així com col·laborar en l'anàlisi de les evidències que el professor-investigador obté en el decurs de l'acció.
2. Col·laborar en la programació didàctica i en la concreció de les decisions curriculars bàsiques que es plasmen en la programació d'aula de la unitat didàctica en què es contextualitza la recerca.
3. Realitzar suggeriments i fer propostes per al disseny del Recurs Educatiu Multimèdia, principal instrument de l'acció docent i objecte específic de la investigació.
4. Opinar lliure i críticament sobre tot allò que afecta al desenvolupament de la investigació, així com oferir la seua pròpia anàlisi crítica del treball desenvolupat.

A més a més d'aquestes funcions generals, hi ha dos professors del grup col·laborador que participen més activament en el procés i assumeixen les següents funcions:

- En el cas del professor de la matèria d'educació èticocívica: aplicar algunes estratègies didàctiques en el marc d'un plantejament interdisciplinari de l'educació de l'actitud crítica dins del grup-classe en què es contextualitza la investigació.
- En el cas d'un dels professors d'educació física experimentar el plantejament didàctic en el grup-classe de quart d'ESO del qual es titular. Aquest professor comparteix curs amb el professor investigador (veure Figura 42). És a dir, dels tres grups que realitzen 4t d'ESO (un d'ells desenvolupa el Programa de Diversificació Curricular¹²²), el

122 El centre disposa d'un Programa de Diversificació Curricular. Aquest s'estableix a l'article 27

professor investigador és el titular d'un dels grups (on es realitza la investigació-acció) i el professor col·laborador dels altres dos grups.

Encara que el procés didàctic que desenvolupa amb el seu grup-classe no és objecte de recerca, les seues opinions són particularment interessants pel paper actiu que pren en l'acció. Efectivament aquest fet constitueix un element de qualitat interessant per a la reflexió, ja que el procés didàctic que desenvolupa el professor investigador en el seu grup, és el mateix -amb les modificacions oportunes- que el que realitza el professor col·laborador. Això, sense dubte, contribueix a enriquir la retroalimentació en el sinus grup col·laborador.

8.2.2. Membres del grup col·laborador

Els docents implicats en la recerca i les interaccions que es donen entre ells, es poden apreciar a la Figura 42. Aquests són:

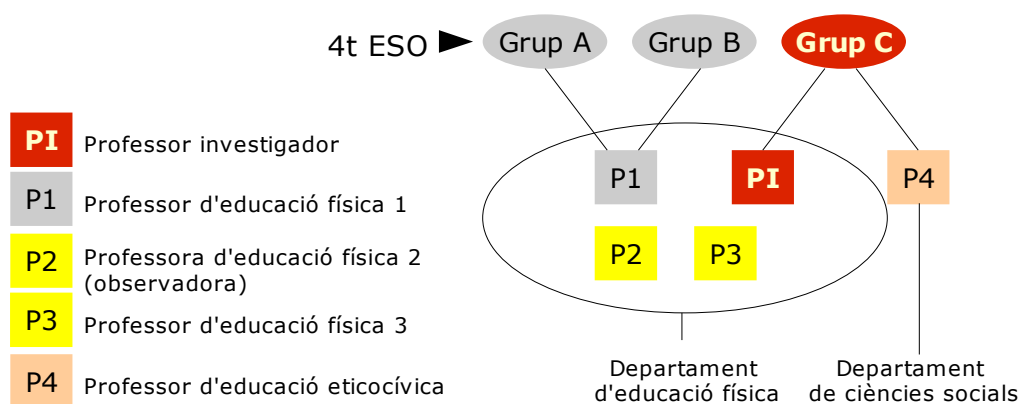


Figura 42: Components del grup col·laborador

1. El professor-investigador (que anomenarem PI) és qui dissenya, desenvolupa la investigació i realitza la intervenció educativa a l'aula. Aquest professor imparteix l'educació física del grup de 4t d'ESO, grup C -on s'efectua de la investigació-, a més d'un grup de 1r d'ESO i d'un

de la LOE 2/2006, i es regula a les Illes Balears a l'article 18 del Decret 73/2008. És un programa adreçat a l'alumnat que requereix d'una organització dels continguts i matèries del currículum diferent a l'establerta amb caràcter general i una metodologia específica, per assolir els objectius i competències bàsiques de l'etapa i el títol de graduat en educació secundària obligatòria. La durada d'aquests programes és, amb caràcter general, de dos anys, i l'alumnat pot incorporar-s'hi des de tercer curs d'educació secundària obligatòria.

grup de 1r de Batxillerat. També imparteix la matèria anomenada Projectes d'Investigació de 2n de Batxillerat. La càrrega docent és reduïda a causa del càrrec que ocupa dins l'equip directiu: cap d'estudis general del centre des del curs acadèmic 2004-2005.

És Llicenciat en educació física per l'INEFC de Barcelona (1999), i té 10 anys d'experiència docent en educació, 6 dels quals en aquest centre. Ha participat en distints projectes d'investigació i publicacions en l'àmbit del desenvolupament de valors a través de l'educació física i l'esport amb el Grup de Recerca Valors en Joc.¹²³

Relacionat amb les TIC ha realitzat un Màster d'Informàtica Educativa (2005-2007), col·laborat en l'elaboració de diferents webs com "Esport.net"¹²⁴ i l'Observatori Crític de l'Esport¹²⁵ i ha dissenyat diferents webs de caràcter educatiu relacionades amb l'educació física, entre les quals destaquen: una webquest titulada "Violència en l'esport? Investiguem-ho"¹²⁶, adreçada a 1r de Batxillerat; i un conjunt de webs educatives amb activitats guiades en línia¹²⁷ per a treballar diferents temàtiques relacionades amb els valors i l'actitud crítica.

2. El professor 1 (P1) és el professor col·laborador que imparteix l'educació física als altres dos grups de 4t d'ESO –grups A i B-, així com a tots els grups de 2n d'ESO i una matèria optativa vinculada al departament. A més de les tasques docents aquest professor és qui exerceix el càrrec de cap de departament.

És Llicenciat en Psicologia i exerceix de professor d'educació física des del curs 1996-1997, i en aquest centre des del curs acadèmic 2004-2005. El seu perfil acadèmic contribueix a tractar la temàtica del culte al cos en l'adolescència i els possibles enfocaments didàctics des de prismes molt diversos.

123 Destaquem: Prat, Soler, Ventura, i Tirado (2006), Soler, Prat, Juncà i Tirado (2007), Soler, Juncà, Tirado i Prat (2004), Tirado (2002), Tirado (2006a), Tirado (2006b), Tirado (2008), i Tirado i Ventura (2009).

124 <http://dewey.uab.es/valorsenjoc/esportnet/> (recuperat 20 desembre 2009).

125 <http://observatoriesport.uab.cat> (recuperat 20 desembre 2009).

126 http://weib.caib.es/Recursos/violencia_i_esport_webquest/inici_.htm (recuperat 2 gener 2009).

127 <http://iessantamargalida.org/departaments/educaciofisica> (recuperat 23 desembre 2009).

3. La professora 2 (P2) és Llicenciada en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (2002) i, a més d'impartir l'educació física de dos grups de 1r d'ESO, és la professora de la matèria optativa d'Expressió corporal. També té una càrrega lectiva de docència directa reduïda perquè forma part de l'equip directiu del centre (secretària). Aquesta professora actua a més com a observadora en diferents moments de la investigació-acció, i ajuda així a la recollida d'informació, a la triangulació de les dades i a la interpretació dels fets que es produeixen.
4. El professor 3 (P3) és Llicenciat en Educació Física (1999) i és el seu primer any en la docència. És destacable el fet que, en els últims vuit anys, s'ha dedicat professionalment a la salut i a l'entrenament personal, essent director d'un centre de *fitness* durant tres anys. Sense dubte aquest fet enriqueix l'intercanvi d'opinions sobre el fenomen del culte al cos des de diferents perspectives i àmbits d'interessos.
5. El professor 4 (P4) no forma part del departament d'educació física. És el professor d'educació èticocívica del grup en què es realitza el procés d'investigació-acció -grup C-, i per tant, pertany al departament didàctic de ciències socials. Aquest professor té un paper important en l'enfocament interdisciplinar que necessàriament ha de tenir el desenvolupament de continguts com l'actitud crítica de l'alumnat.

8.3. CRITERIS DE RIGOR DE LA RECERCA

Una de les fases del procés d'anàlisi de dades en una investigació comporta l'aportació d'elements que donen credibilitat i rigor a la recerca realitzada. Com assenyala Sandín (2003, p. 165) el rigor metodològic en la investigació-acció té en la sistematicitat el seu pilar fonamental.

Es tracta ací de respondre a un conjunt de criteris regulatius que possibiliten valorar la veracitat del procés. Per a Lincoln i Guba (1985) aquests criteris regulatius, en metodologies de caràcter constructivista/qualitatiu, són quatre: credibilitat, transferibilitat, dependència i confirmabilitat.

Aquests criteris reben altres noms en la metodologia analíticoempírica o quantitativa, però responen als mateixos criteris de rigor. En aquest sentit és molt clarificadora la Taula 21, on Latorre, Del Rincón i Arnal (2003, p. 216) relacionen els diferents conceptes utilitzats, en funció de la metodologia de recerca, per a definir els criteris de rigor científic en la investigació.

Taula 21: *Criteris de rigor de les metodologies empíricoanalítica/quantitativa i constructivista/qualitativa*

Criteris	Metodologia empíricoanalítica/quantitativa	Metodologia constructivista/qualitativa
Veritat Isomorfisme entre les dades recollides i la realitat	Validesa interna	Credibilitat
Aplicabilitat Possibilitat d'aplicar els descobriments a altres contextos	Validesa externa	Transferibilitat
Consistència Grau en què es repetirien els resultats en cas de voler replicar-se la investigació	Fiabilitat	Dependència
Neutralitat Seguretat que els resultats no estan esbiaixats	Objectivitat	Confirmabilitat

Nota. Extret de Latorre, del Rincón i Arnal (2003, p. 216).

8.3.1. Credibilitat

La credibilitat aporta a la recerca un valor de veritat, és a dir, que els resultats s'ajusten a la realitat. Es correspon amb la validesa interna de la recerca. Aquesta, segons indiquen Ebbutt i Elliott (1990) es manifesta en la recerca-acció en la mesura en què els canvis generats per la investigació resolen la situació problemàtica o l'objecte de millora de la pràctica docent.

La sistematització en la recopilació, la reducció, la presentació i la interpretació de la informació obtinguda en el procés d'investigació-acció desenvolupat, és la màxima garantia de veracitat del procés i de validesa -entesa aquesta com el grau en què els resultats de la investigació reflecteixen de forma clara i representativa la situació estudiada-.

El criteri de credibilitat de la investigació-acció desenvolupada atén a un conjunt d'aspectes basats en les aportacions que Latorre (2003) i Pérez Serrano (2007) realitzen a aquest efecte. Aquests són els següents:

- Estada perllongada. L'investigador és el mateix professor, per la qual cosa la seua permanència en el camp de la recerca possibilita un major grau de veracitat i permet un enfocament més intens dels elements rellevants de la situació d'ensenyament-aprenentatge en què es produeix.
- Observació persistent. El professor investigador observa el decurs de l'acció de forma constant i sistemàtica, i emprà diferents tècniques i instruments per a la recollida de la informació rellevant.
- Triangulació. Bàsicament s'han fet ús de dues formes de triangulació: d'una banda la triangulació de mètodes, a partir de la recollida de dades fent ús de diferents tècniques o instruments; i d'altra la triangulació de participants, a través de l'intercanvi d'impressions i la detecció de coincidències i divergències sobre les informacions obtingudes amb la professora que ha actuat d'observadora en diferents moments de la recerca (P2).
- Material de referència. Tota la informació recollida a través de les diferents tècniques i instruments (filmacions, gravació en àudio, exàmens escrits d'assaig, resolució de les activitats per part de l'alumnat, etc.) es recull i s'arxiva en format digital i es presenta en els annexos de la tesi. Açò permet la contrastació de les dades aportades, els resultats i les interpretacions realitzades.

A la Taula 22 es relacionen els registres resultants de l'aplicació de les diferents tècniques i procediments de la recerca amb l'annex en el qual es poden localitzar.

Val a dir que ens referim als registres com a aquells documents o arxius digitals que proporcionen evidència objectiva de l'aplicació de les tècniques de la investigació. Constitueixen en definitiva el producte

o resolució que es deriva de l'ús dels diferents procediments de recollida d'informació aplicats en el decurs de la investigació-acció. En conseqüència, els registres són els principals elements, l'anàlisi dels quals ens condueixen a la presentació i valoració del procés desenvolupat i dels resultats obtinguts.

Taula 22: Localització dels registres resultants de l'aplicació de les tècniques de la recerca

Registres resultants de l'aplicació de les tècniques i procediments de la recerca	Codi	Ubicació
Notes de camp	NC	Annex VIII
Qüestionari per a l'alumnat	QA	Annex IX
Qüestionari per al professorat (grup col·laborador)	QP	Annex X
Grup de discussió amb l'alumnat (registrat en àudio)	GA	Annex XI
Grup de discussió amb el professorat col·laborador (registrat en actes)	GP	Annex XII
Anàlisi de documents		
Anàlisi de legislació educativa	L	Capítol 2.2 (p. 149 i s.)
Produccions (activitats realitzades per l'alumnat, escrites o enregistrades en vídeo)	A	
• Prova d'avaluació inicial	A0	Annex I
• Activitat 1 del REM	A1	Annex II
• Activitat 2 del REM	A2	Annex III
• Activitat 3 del REM	A3	Annex IV
• Activitat 4 del REM	A4	Annex V
Exàmens escrits d'assaig	E	Annex VII
Correus electrònics	C	Annex VIII

- Judici crític del grup col·laborador. Les aportacions del professorat que col·labora en la recerca, el debat i l'intercanvi d'idees i opinions sobre la programació de la intervenció docent, així com els resultats obtinguts i les interpretacions realitzades, contribueixen a la veracitat de la investigació. Les idees principals que es poden extreure d'aquest judici crític consten en les respectives actes (annex XII).

Un altre dels elements que aporten credibilitat a aquesta recerca és el que Dario, Sabariego i Massot (2004, p. 289) apunten com a un aspecte rellevant per al valor de veritat: les tècniques de recollida d'informació escollides i elaborades. Aquestes permeten presentar evidències des de diferents vessants i complementen i reforcen el desenvolupament del pla d'acció i la descripció i interpretació de la realitat sobre la qual hem actuat.

8.3.2. Transferibilitat

La transferibilitat aporta a la recerca un valor d'aplicabilitat que es correspon amb la validesa externa. És a dir, el grau en què poden aplicar-se els descobriments d'una recerca a altres persones i contextos.

En cap cas la intenció d'una recerca aplicada d'aquestes característiques és la generalització dels resultats que s'obtenen -entesa la generalització en els termes de validesa en una investigació realitzada des del marc positivista-, ja que aquesta es desenvolupa en un context molt específic amb una finalitat de millora de la pràctica educativa. En conseqüència no es pot esperar que les conclusions siguin vàlides per a totes les situacions.

Ara bé, i d'acord amb Dario, Sabariego i Massot (2004, p. 290) la transferibilitat fa referència a la possibilitat que la informació obtinguda pugui proporcionar coneixements previs en altres entorns de característiques similars, és a dir, que pugui utilitzar-se com a informació referencial en altres entorns. Efectivament, encara que els resultats no són generalitzables sí són transferibles a altres contextos educatius. Es tractaria del que Suárez (2002, p. 9) anomena:

Generalización naturalista, mediante la cual un lector puede generalizar (o no) los resultados de la investigación a su propia situación particular, y, en

todo caso, puede ampliar su comprensión sobre el objeto de estudio. Esta validación externa es más responsabilidad del lector-usuario del informe que del investigador.

Per a l'autora les conclusions dels processos de recerca-acció han d'ésser entesos com a *hipòtesis d'acció*, per quant seran comprovades per altres docents en les seues respectives aules. D'altra banda, i com matisa Elliot (1991, p. 65) les experiències descrites per altres professionals poden proporcionar experiències extensibles a les seues pròpies situacions.

Per tal d'assegurar transferibilitat de la investigació-acció desenvolupada a altres entorns educatius, és necessari doncs la descripció acurada del procés. Això implica per a Blández (2000) i Pérez Serrano (2007) una sèrie d'aspectes que, entre d'altres, hem tingut en compte en la redacció de la tesi i que apuntem a continuació:

- La descripció exhaustiva de l'escenari en què es desenvolupa l'experiència: característiques del centre i característiques del curs.
- La definició del context didàctic i curricular en què s'emmarca l'acció docent.
- La descripció dels trets distintius de les persones implicades en el procés, tant l'alumnat (característiques acadèmiques, aprenentatges previs, i altres aspectes d'interès per a la recerca), com el professorat col·laborador (perfil professional, funció en la investigació, etc.).
- La descripció de la forma més completa i exacta de la forma en què s'ha actuat.

8.3.3. Dependència

La dependència aporta a la recerca un valor de consistència o fiabilitat de la informació. Per a Dario, Sabariego i Massot (2004, p. 290) el tipus de dades en què es basen les investigacions de caràcter qualitatiu i la forma d'aconseguir-los (mitjançant tècniques obertes, interactives i flexibles) fan d'aquest aspecte un dels més susceptibles de ser supervisats en la recerca.

D'aquesta manera, segons manifesten les autores, encara que la informació basada en percepcions, creences i significats esdevé una informació fràgil quant a la relació que té amb els canvis que es poden produir en la realitat, les descripcions minucioses del procés seguit, l'actitud de l'investigador i el seu paper en el transcurs de la investigació, les tècniques utilitzades i la finalitat d'aquestes, poden resoldre aquesta qüestió.

Per a contribuir a la màxima consistència -dependència- dels resultats de la investigació, hem seguit algunes de les indicacions que Blández (2000, p. 71) estableix com a possibilitats per a la millora de la fiabilitat interna d'una investigació-acció:

- La introducció d'observadors participants en diferents moments de la recerca. La professora P2 ha actuat com a observadora en diferents moments de la investigació, i ha ajudat en la recollida i triangulació de la informació, així com a la interpretació dels fets que es produeixen en els contextos observats.
- La transcripció de les dades rellevants de forma textual. Així com hem indicat anteriorment per a referir-nos als aspectes que contribueixen a la credibilitat de la recerca, tota la informació recollida s'ordena en base a registres, la qual cosa facilita la transcripció textual en el procés d'anàlisi i interpretació dels resultats. Tots els registres (produccions de la recerca) han sigut digitalitzats i es presenten de forma ordenada en els annexos inclosos al DVD adjunt a la tesi.

D'altra banda, en l'exposició dels resultats (part IV) hem respectat la literalitat de les transcripcions utilitzades per a exemplificar i clarificar l'anàlisi i interpretació de les dades.

- La realització de gravacions en àudio i vídeo del que ocorre en alguns dels escenaris. La gravació en àudio correspon al grup de discussió amb l'alumnat (annex XI). El registre en vídeo recull les produccions finals -activitat 4 del REM- de l'alumnat (annex V).
- El fet de fer pública tota la informació obtinguda en la investigació. A

aquest efecte, a més de presentar en els annexos tots els arxius digitals que recullen la informació resultant de les distintes tècniques aplicades (actes de les reunions, produccions de l'alumnat, registres de vídeo i àudio,...) hem digitalitzat -escanejat- aquells instruments escrits a mà, bé per l'investigador (notes de camp), bé per l'alumnat (exàmens escrits d'assaig).

Aquestes accions adreçades a dotar d'un valor de consistència a la investigació, és el que Latorre (2003, p. 94) anomena *establir pistes de revisió*, que possibiliten la revisió o examen dels processos de decisió seguits per l'investigador, tant en l'elaboració de conceptes com en l'explicació de la forma d'anàlisi i interpretació.

8.3.4. Confirmabilitat

La confirmabilitat aporta a la recerca un valor d'objectivitat, confiabilitat o neutralitat (també anomenada fiabilitat externa) i té a veure, en el seu concepte tradicional, amb la *replicabilitat* dels resultats d'una investigació. Per a Dario, Sabariego i Massot (2004, p. 290) és una qüestió important en la investigació qualitativa perquè la subjectivitat de la informació, encara que és un fet, no per açò deixa de reflectir el significat atribuït als participants.

En la investigació-acció la confirmabilitat està orientada al nivell de concordança interpretativa entre diferents observadors (Martínez Miguélez, 2000, p. 37). Les estratègies de confirmabilitat que hem adoptat en la recerca es fonamenten en les indicacions proporcionades per diferents autors i autores:

D'una banda, els criteris d'objectivitat proposats per Pérez Serrano (2007):

- La realització d'una definició clara i precisa de les categories d'anàlisi de contingut (veure Taula 15, p. 303), a fi que els procediments d'anàlisi puguin ser utilitzats en altres investigacions.
- La redacció detallada del procés desenvolupat i els procediments aplicats, a fi de facilitar que altres docents investigadors puguin

reconstruir les estratègies analítiques originals.

D'altra banda els principis que aporten Goetz i LeCompte (1988):

- L'elecció adequada de les tècniques i procediments per a la recollida de dades i la seua interpretació, així com la justificació de la seua elecció i la descripció de la seua aplicació.
- La presentació ordenada de la major quantitat de dades possibles respecte a la investigació, així com el context en què s'han arreglat. En aquest sentit hem diferenciat dos contextos els quals hem descrit en profunditat: d'una banda el context general en què es desenvolupa la recerca (el centre i el grup-classe), i d'altra el context didàctic (la unitat didàctica de condició física i salut).
- La determinació de l'estatus de l'investigador així com la forma en què s'ha constituït el grup col·laborador, els rols que adopten i les relacions entre ells.

I finalment algunes de les consideracions de Sandín (2003, p. 194):

- La definició i acotament de la perspectiva epistemològica a través de l'explicació dels fonaments teòrics de la investigació, i de la descripció acurada del plantejament pedagògic.
- El reconeixement explícit que els beneficis de la recerca repercuteixen en la comunitat educativa i ha de ser aquesta qui actue com a *àrbitre de qualitat*, aspecte aquest inherent a la investigació-acció educativa.
- El tractament del que l'autora anomena la *subjectivitat crítica*, la qual es refereix a la capacitat de l'investigador per a realitzar una autocrítica sobre el plantejament i el procés de la recerca -aspecte que tractem en les reflexions finals-.
- L'especial atenció a la reciprocitat (aspecte consubstancial a una recerca aplicada en un context educatiu). La validesa del coneixement ve determinada per la qualitat de la relació, en termes de participació i

de cooperació, entre l'investigador i els participants del context d'estudi (alumnat i professorat col·laborador).

**PART IV. ANÀLISI I INTERPRETACIÓ
DELS RESULTATS**

Abans d'iniciar aquesta part relativa a l'anàlisi de resultats trobem necessari explicar alguns aspectes que permeten comprendre la forma en què es presenta.

Totes les citacions relatives a diàlegs, expressions i opinions de l'alumnat, així com qualsevol altra informació, té per objecte clarificar la interpretació que fem de les dades. Aquestes citacions reproduïxen amb literalitat el contingut que expressa l'alumnat o les persones vinculades a la investigació. L'única modificació que s'ha realitzat sobre les reproduccions dels diferents esdeveniments ha estat la correcció gramatical amb el propòsit de facilitar la lectura, sempre i quan aquesta no afectés al sentit de les frases.

La presentació dels resultats la realitzem en estil narratiu, ja que permet il·lustrar i comprendre millor el contingut de l'anàlisi. També fem ús d'algunes gràfiques que clarifiquen i resumeixen alguns episodis que s'estudien.

Finalment presentem els codis que acompanyen les citacions i que permeten identificar i localitzar la font de provinença. Són tres els aspectes a considerar:

1. En primer lloc la determinació de codis per a referenciar les tècniques de la investigació emprades. Dóna informació de la tècnica de recerca a través de la qual s'ha obtingut la informació que se cita.

A la Taula 23 recollim les tècniques de la investigació acompanyades del codi que permet identificar-les. Així es poden observar dues columnes. La primera indica aquestes tècniques i procediments, aplicats fonamentalment en la fase d'observació de la investigació-acció; i la segona columna assigna el respectiu codi que se li associa

per a la seua adequada identificació.

Taula 23: *Codis assignats a les tècniques de la investigació*

Tècniques i procediments de la recerca	Codi
Notes de camp	NC
Qüestionari per a l'alumnat	QA
Qüestionari per al professorat (grup col·laborador)	QP
Grup de discussió amb l'alumnat (registrat en àudio)	GA
Grup de discussió amb el professorat col·laborador (registrat en actes)	GP
Anàlisi de legislació educativa	L
Anàlisi de produccions (activitats realitzades per l'alumnat escrites o registrades en vídeo)	A
Anàlisi d'exàmens escrits d'assaig	E
Anàlisi de correus electrònics	C

2. En segon lloc els codis assignats a les persones i els grups que participen en la investigació. Com es pot observar a la Taula 24, les persones (alumnes i professorat) que participen en la investigació, i els grups de treball en què s'ha agrupat l'alumnat per tal de desenvolupar les activitats incloses en el REM, tenen assignat un codi que permet reconèixer-los.

Taula 24: *Codis assignats a les persones i grups de treball que participen en la investigació*

Persones o grups	Codi
Alumnes (24 alumnes)	Núm.
Grups (6 grups de treball)	G+Núm.
Professorat col·laborador	P+Núm.
Professor investigador	PI

En aquesta Taula 24 es pot observar que:

- A cadascun dels 24 alumnes que conformen el grup-classe se'ls ha assignat un número. Aquests números (de l'1 al 24) s'han associat per ordre alfabètic. Val a dir que, amb la finalitat de respectar l'anonimat de l'alumnat, s'han esborrat dels diferents

documents digitalitzats que es presenten als annexos els noms i cognoms de cadascun d'ells.

- Els 6 grups de treball en què s'ha dividit el grup classe es reconeixen per la lletra G i un número (de l'1 al 6) assignat en l'ordre en què l'alumnat va lliurar l'acta de constitució del grup.
 - El professorat col·laborador s'identifica amb la lletra P i un número, segons el que es mostra a la Figura 42 (p. 348) que explicita les relacions entre els membres del grup col·laborador. El professor investigador s'identifica amb el codi PI.
3. Finalment, en la Figura 43 es descriu gràficament la forma en què es combinen els codis referents a les tècniques i procediments de la recerca, els codis que es refereixen a les persones i els grups de treball que hi participen, i la informació addicional que completa la identificació del registre. L'exemple que es presenta a l'esmentada figura es refereix a l'activitat (A) número tres (3) del REM, que ha realitzat el grup 1 (G1).

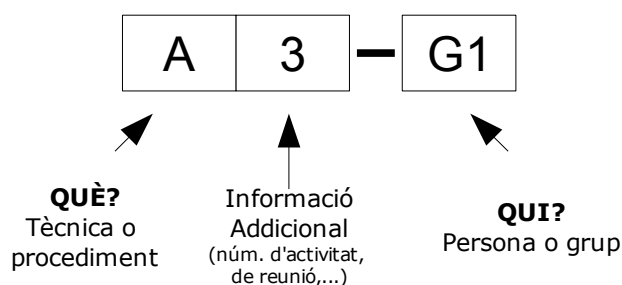


Figura 43: Criteris de codificació (exemple)

Capítol 9. Les actituds envers el culte al cos

9.1. CREENCES SOBRE EL CULTA AL COS

9.1.1. El punt de partida

- a. Abdominals: "per millorar la força" i... "per lluir a la platja!"
- b. La metamorfosi del greix en múscul: una creença popular
- c. Sobrepès o obesitat: com valorar-ho?
- d. Algunes idees sobre com aprimar-se: "exercici" i "dieta sana", i també "règim estricte", "dietistes o metges", "cirurgia" i "fàrmacs"
- e. El cos 10: "panxa plana, cul ben posat", però compte....."això és subjectiu! Hi ha cultures que...."

9.1.2. El punt d'arribada

- a. "El cos 10 no existeix (...) el que importa no és l'aspecte físic sinó la bellesa interior"
- b. "Obsessionar-se no és bo..."
- c. Per perdre greix el que cal és...
- d. "Per sentir-te bé (...) vida activa"
- e. "En la immensa majoria dels casos ens venen productes enganyosos"
- f. "L'autoestima és important (...) cada persona ha d'estar a gust amb ella mateixa"
- g. Sedentarisme, salut, obesitat,...
- h. Tinc més coneixements?

9.2. SENTIMENTS

- a. El culte al cos interessa
- b. El culte al cos genera molta "alteració"
- c. Per què ens volem aprimar?
- d. L'alumnat amb sobrepès: una situació compromesa
- e. L'efecte de l'acció educativa sobre la imatge corporal

9.3. INTENCIONS

- a. Un poc més crítics i actius
- b. Alguns canvis en el dia a dia

9.4. UN CAS PARTICULAR: "PROFE, M'HA ENCANTAT!"

- a. Situació inicial: "Em veig *gorda*"
- b. Els efectes del canvi: "T'estimes?"
- c. La valoració: "Ha canviat la meua manera de ser"

En aquest capítol es presenten les evidències que permeten valorar el grau d'assoliment de l'objectiu de la recerca amb relació a la primera de les dimensions: l'alumnat.

Concretament ens centrem en la variable relativa a l'actitud envers el culte al cos a través de tres indicadors: les creences, les accions manifestes i/o les declaracions d'intencions, i els sentiments. El quart apartat analitza un cas particular relacionat amb una de les alumnes del grup-classe, la qual cosa permet valorar els efectes de la intervenció educativa desenvolupada d'una forma més personalitzada.

9.1. CREENCES SOBRE EL CULTA AL COS

Aquest indicador d'anàlisi engloba conceptes com idees, opinions, informacions, percepcions, conviccions i tot allò que es relaciona amb l'àmbit dels coneixements vinculats al culte al cos. Per a una millor comprensió dels efectes que se'n deriven de la intervenció educativa didàctica efectuada, la valoració de les creences de l'alumnat la realitzem a partir d'un referent temporal: les creences a l'inici de l'acció didàctica (el punt de partida), i les creences al final de l'acció didàctica (el punt d'arribada).

9.1.1. El punt de partida

L'avaluació inicial, que es realitza en la primera sessió de la unitat didàctica, aporta algunes dades d'interès sobre les creences prèvies de l'alumnat en

aspectes que relacionen l'exercici físic i el culte al cos.

a. Abdominals: "per millorar la força" i... "per lluir a la platja!"

En l'avaluació inicial (A0) es plantegen quatre preguntes escrites de forma oberta, directament vinculades al fenomen del culte al cos. La primera de les preguntes té a veure amb una falsa creença molt estesa en la cultura popular, i que atorga a la realització d'exercicis abdominals la pèrdua localitzada de greix (*Per a què serveix fer abdominals?*). I per extensió, la creença que amb la realització d'exercicis analítics en els quals intervinga una part del cos, pot reduir-se la quantitat de grassa d'eixa zona.

Les respostes a aquesta qüestió les agrupem segons la Figura 44. Podem observar com la majoria de l'alumnat (66,7%) opina -de forma correcta- que la realització d'exercicis abdominals incideix en la millora de la força de la musculatura abdominal. Fins i tot, un alumne també indica un objectiu del treball abdominal relacionat amb la higiene postural (A0-7).

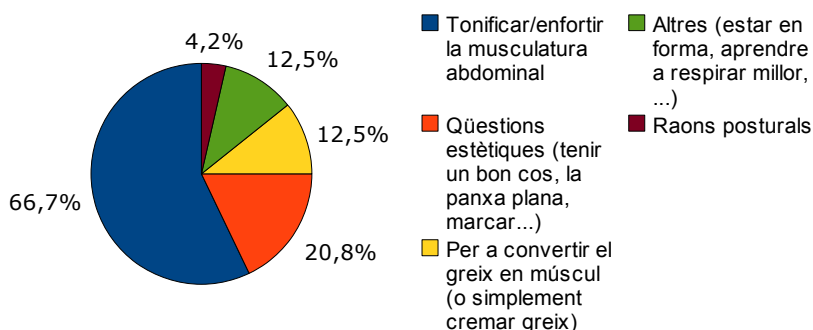


Figura 44: Respostes de l'alumnat a la pregunta (A0): Per a què serveix fer abdominals?

No obstant això, i malgrat ser un contingut específicament tractat en l'educació física en cursos anteriors, tres alumnes li atribueixen la funció de convertir el greix en múscul, i cinc alumnes confereixen als exercicis abdominals un paper estètic: "per tenir un bon cos (A0-10); per posar l'abdomen fort i així tenir un bon cos (A0-13); per lluir a la platja (A0-15); no ho sé, per tenir la panxa plana (A0-19); per marcar (A0-22)".

b. La metamorfosi del greix en múscul: una creença popular

La segona pregunta (*Saps si es pot convertir el greix en múscul? Com?*) ens proporciona una informació fonamental a l'hora de plantejar la intervenció didàctica. Existeix la creença popular que la grassa pot transformar-se en múscul si es treballa amb exercicis de força de forma localitzada.

El 63% de l'alumnat (15 alumnes) donen una resposta afirmativa, però només dues alumnes manifesten que no és possible:

Crec que no es pot, només es pot eliminar el greix (A0-17); En mi opinión con la práctica de ejercicio físico diario y una buena alimentación puedes disminuir la grasa y poner más fuerte el músculo (A0-14).

Els 13 alumnes restants asseguren saber com es realitza aquesta *metamorfosi*. Les estratègies a seguir varien, però tots coincideixen en la pràctica esportiva com el procediment més adequat, sense especificar, en la majoria de casos, el tipus de pràctica:

Fent esport (A0-1); Fent els exercicis adequats (A0-10); Con la práctica de ejercicio físico diario (A0-14); Fent deport regularment (A0-3); Fent exercici (A0-4); Anant al gimnàs (A0-5).

Les estratègies alimentàries se sumen a les respostes anteriors i es troben entre les propostes de cinc alumnes que plantegen accions molt dispars:

Menjar bé (A0-1); Ingerint molta fibra (arròs,...) (A0-2); Menjant poc greix i molts hidrats de carboni (A0-4); Menjant segons quins aliments com arròs (A0-11); Moltes proteïnes (A0-12).

c. Sobrepès o obesitat: com valorar-ho?

Quant a la tercera de les qüestions (*Com podem saber si una persona té sobrepès o és obesa?*) podem agrupar les respostes segons la Figura 45. Entre els 14 alumnes que citen algun tipus de relació entre el pes i l'alçada, 8 al·ludeixen a l'Índex de Massa Corporal com a indicador de sobrepès, i la resta preveuen alguna relació entre ambdues variables:

Si pesa més del que mesura (A0-4); Anant al metge, el qual mirarà la teva altura i pes (A-5); Comparant l'altura amb el pes, amb bàscules especialitzades (A0-7); S'han de realitzar uns estudis previs com el pes, l'alçada, el percentatge de greix (A0-9); Si el seu pes i l'alçada no tenen bona combinació (A0-11)

Finalment, la resta de l'alumnat (16 alumnes) s'atreveix amb algunes respostes imaginatives:

Mirant-lo (A0-1); Segons la forma física (A0-2); A simple vista, si està molt grassa ja no té sobrepès, sinó que és obesa (A0-6); Amb una fórmula matemàtica (A0-12); Amb la taxa metabòlica basal (TMB) (A0-14).

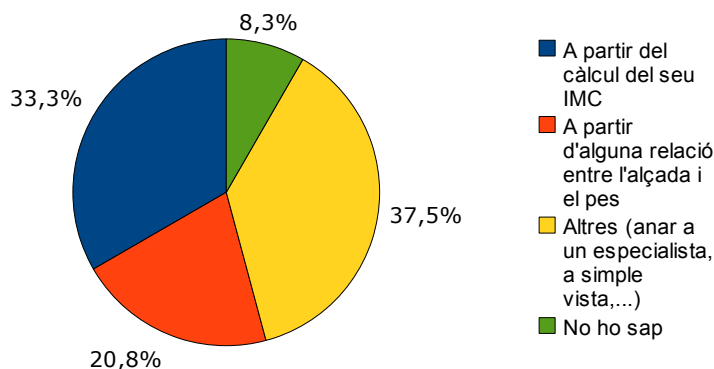


Figura 45: Respostes de l'alumnat a la qüestió (A0) "Com podem saber si una persona té sobrepès o és obesa?"

d. Algunes idees sobre com aprimar-se: "exercici" i "dieta sana", i també "règim estricte", "dietistes o metges", "cirurgia" i "fàrmacs"....

L'anàlisi de les respostes a la darrera de les preguntes (*En cas que tinguérem sobrepès, de quines maneres podríem aprimar-nos? Cita les que creus que poden ser més efectives*) permet observar que hi ha un consens pràcticament total en considerar la realització d'activitat física i les estratègies alimentàries com als procediments clau alhora d'abordar un programa de reducció de pes.

El 100% de l'alumnat indica que per a aprimar-se cal realitzar pràctica esportiva, encara que no matisen el tipus de pràctica. El 91,1% complementa aquesta pràctica d'activitat física amb estratègies de tipus alimentari saludable:

Menjar equilibradament (A0-1); Dieta sana, variada i equilibrada (A0-3); Menjar més poc i menjar molta verdura (A0-4); Anar alerta amb el que menjem i en comptes de menjar tant de greix menjar més verdures,

ensalada, ...(A0-6); Menjar saludable (A0-12); Duent una dieta sana i variada i evitar els dolços (A0-13); Fent una dieta equilibrada i bevent molta aigua (A0-16); Evitar el menjar ràpid (A0-18); Menjar baix en grassa (A0-21)

I no tan saludable: "Règim estricte (A0-7)".

Encara que aquestes dues mesures -l'exercici físic i l'alimentació- són les més citades per l'alumnat, el 20,8% (cinc alumnes) també apunta la possibilitat de posar-se en mans de professionals (dietistes o metges). Finalment, tres alumnes veuen en la cirurgia estètica una solució al sobrepès, i només un alumne apunta als fàrmacs.

e. El cos 10: "panxa plana, cul ben posat", però compte....."això és subjectiu! Hi ha cultures que...."

A més de les respostes a les qüestions escrites plantejades en l'avaluació inicial, hi ha algunes situacions, comentaris, asseveracions, actituds, que esdevenen al llarg del debat inicial (GA) que ens indiquen algunes de les creences de l'alumnat envers aspectes relacionats amb el culte al cos:

(GA-1'01")

- PI: Què és un *cuero diez*?
- Alumna 14: Un *cuero perfecto*
- PI: I què és un *cuero perfecto*?

Un conjunt de xiques murmura i gesticula fent una figura corporal amb les mans. Tothom fa comentaris als companys.

A la pregunta del PI *Quin seria el cuerpo 10 de les dones?* No hi ha resposta, només murmuris, rialles i bromes. A la pregunta del PI: *I el cuerpo 10 dels homes?* Un conjunt de xiques parlen a la vegada gestualitzant, rient assenyalant-se els abdominals i l'esquena.

- Alumna 19: Que sigui una cosa que no sigui massa exagerada. Que no tingui massa múscul i així (altres companyes assenteixen). Que el vegis i diguis "joder".
- Alumna 17: Tipo modelo!! que tengui els abdominals marcats...
- Alumna 5: I l'esquena així (gesticula amb les mans tractant de fer entendre una esquena ampla)

Tots els comentaris s'acompanyen de rialles, murmuris i una gran exaltació generalitzada.

(GA-5'07")

- PI: I el cos deu de dona? Els homes ens el podeu descriure?
- Alumne 15: Que tingui un bon cul, ben posat i unes bones mames!! (assevera amb contundència i alçant els braços)
Moltes rialles acompanyen aquesta afirmació i es poden escoltar comentaris com: Què és pugui agafar!
- PI: Les dones...quin penseu que és el vostre cos 10?
A continuació de la pregunta novament molts comentaris alhora, entre ells destaca el crid "corbes!!" de l'alumne 15.
- Alumna 17: El cos d'Elsa Petaki!
- PI: Però, quines són les característiques?

L'actitud crítica sobre el culte al cos des de l'educació física

- Alumna 17: Panxa plana, cul ben posat...
Tothom comenta i és difícil moderar. El debat provoca gran excitació.

Entre tots els comentaris que revelen la concepció que l'alumnat té sobre un cos perfecte, destaquen dues consideracions que dissenteixen de la línia general i que cal fer especial esment:

Alumne 12:

Això és subjectiu! Hi ha cultures que una dona grasseta i gorda és la mar de guapa i hi ha cultures que no (se senten alguns assentiments). Cadascú té el seu cos deu (GA-4'41").

Que és subjectiu. Que a mi m'agradaran dones amb aquest tipus de cos i a Joan un altre...bé, que normalment se solen parèixer, perquè la moda fixa com uns cànons (GA-9'10")

9.1.2. El punt d'arribada

Exposem els resultats que il·lustren d'una manera clara el punt d'arribada quant a les creences de l'alumnat envers el culte al cos. L'activitat 4 del REM (A4) esdevé un referent interessant per analitzar aquells coneixements que l'alumnat ha trobat més rellevants i que, en conseqüència, inclouen en les seues exposicions i argumentacions.

És interessant en aquest sentit atendre al fil conductor que cada grup confecciona a fi de fer més comprensibles, al públic a qui es dirigeix, les idees i els conceptes que volen transmetre.

A la Taula 25 descrivim de forma resumida el desenvolupament de les conferències-debat realitzades per l'alumnat -que es poden consultar a l'annex V-. Aquestes ens aporten informació interessant al voltant de l'estructura discursiva, les relacions entre les idees i les informacions que volen transmetre, i els aspectes als quals li donen més valor. Amb la forma d'ordenar i seqüenciar els continguts de les seues explicacions s'evidencien les relacions que atribueixen als diferents conceptes i es destaquen les idees principals que cada grup de treball vol transmetre.

Taula 25: Resum del desenvolupament de les conferències-debat (activitat 4 del REM)

Grups de treball	Desenvolupament de l'exposició
Grup 1	<p>L'exposició parteix amb la pregunta: <i>Quin és el cos perfecte?</i> A partir d'ací tracten una sèrie de qüestions que el grup considera rellevants.</p> <p>Comencen amb l'explicació de què és l'autoestima i la imatge corporal, per a presentar posteriorment diferents trastorns que es relacionen amb la recerca desenfrenada del cos ideal: vigorèxia i anorèxia, la qual contrasten amb l'obesitat.</p> <p><i>Què és per a tu un cos saludable?</i> Aquesta és la qüestió amb què tracten de dinamitzar el debat i que els serveix per a introduir la importància de l'exercici físic sobre el nostre estat psicològic.</p> <p>Finalment, després de la presentació dels principals mites i falses creences sobre activitat física i l'estètica corporal, i de la crítica a determinats productes publicitaris que s'hi relacionen, conclouen matisant les idees principals.</p>
Grup 2	<p>Comencen amb el plantejament de dues preguntes per al debat: <i>Quin creus què és el cos 10? Quin seria el teu cos 10 ideal?</i></p> <p>Després de l'intercanvi d'opinions exposen seqüenciadament alguns mites i falses creences sobre l'activitat física i el modelat corporal.</p> <p>A continuació plantegen una nova qüestió per al debat: <i>Què pot passar quan una persona s'obsessiona amb la seua figura?</i> Arran d'aquesta pregunta introdueixen els trastorns de la conducta alimentària amb el suport d'un vídeo que s'hi refereix i que duu a les ponents a preguntar: <i>Per què apareixen aquests problemes?</i></p> <p>A aquesta qüestió l'acompanya una diapositiva on inclouen algunes imatges suggerents: alguns i algunes models, una barbi, i una xiqueta que somnia parèixer-se a ella.</p> <p>Finalment conclouen amb una exposició de les idees principals que complementen amb l'exposició d'una diapositiva amb un eslògan que diu: "Tú eres más que una imagen".</p>
Grup 3	<p>El grup centra la seua exposició i el debat en els mites i pràctiques físiques errònies lligades a la millora de l'aspecte físic. Realitzen una pregunta (<i>Creis que realitzant exercicis abdominals eliminem el greix de la nostra panxa?</i>) acompanyada d'una imatge a través d'una diapositiva. Després de l'intercanvi d'opinions argumenten la resposta.</p> <p>Posteriorment plantegen la pregunta: <i>Què és un cos deu per a vosaltres?</i> Amb la qual debaten per a continuació presentar els principals trastorns de la conducta alimentària en contrast amb l'obesitat. Conclouen destacant aquelles idees que consideren més rellevants.</p>
Grup 4	<p>L'exposició comença amb la mateixa pregunta amb la qual conclou, cercant un contrast entre les opinions inicials i les que es generen després de l'exposició: <i>Quin és el cos perfecte?</i></p> <p>Presenten imatges d'un home i d'una dona idolatrats per les seues figures, i plantegen: <i>Per què és aquest el cos perfecte?</i></p> <p>Baix l'interrogant exposat en una diapositiva que diu <i>Com aconseguir aquest cos perfecte?</i> fan una crítica dels productes adreçats al modelat corporal i se centren en aquells relacionats amb l'exercici físic, on introdueixen els mites i falses creences sobre l'exercici físic i l'estètica.</p> <p>Finalment tracten les conseqüències de no sentir-se a gust amb el propi cos i la recerca malaltissa de la forma de modelar-lo. Ací es fan ressò dels trastorns de la conducta alimentària.</p> <p>Conclouen incidint en la importància de l'estil de vida i donen resposta a la pregunta amb què havien iniciat i conclòs el debat.</p>

Grup 5	<p>L'exposició es divideix en dues parts clarament diferenciades:</p> <p>En la primera part expliquen diferents trastorns vinculats a la recerca exacerbada del cos ideal, amb el suport de vídeos sobre cadascun d'ells: anorèxia, ortorèxia i vigorèxia. Continuen amb aquesta dinàmica per a presentar els conceptes d'obesitat i sedentarisme.</p> <p>La segona part se centra en el debat a partir de la pregunta: <i>Què és un cos perfecte?</i> A partir d'aquesta mostren diferents productes que es venen com a la solució al desig d'aconseguir el cos ideal.</p>
Grup 6	<p>L'exposició parteix de l'explicació del concepte de salut i dels components de la condició física que s'hi relacionen, així com els efectes de l'exercici físic a nivell físic, psicològic i social. Expliquen com podem conèixer l'estat de la nostra condició física i focalitzen l'atenció en la valoració de la composició corporal, per saber si realment tenim o no sobrepès.</p> <p>Una vegada assentades aquestes bases teòriques aprofundeixen en els conceptes d'autoestima i d'imatge corporal, per a després exemplificar-los en una persona que pateix anorèxia. Aquesta exemplificació serveix d'anticipació a la introducció d'altres trastorns (ortorèxia, vigorèxia...) i del concepte de culte al cos.</p> <p>Posteriorment se centren amb detall en els mites i falses creences sobre activitat física i aparença corporal per a, finalment, resumir les principals idees i aportar algunes estratègies per tenir una bona autoestima.</p>

Una anàlisi detallada dels continguts de les exposicions ens permet observar quins són aquells aspectes que cada grup de treball troba més rellevants alhora de tractar el fenomen del culte al cos. Així, en la Figura 46 s'aprecia de forma clara el nombre de grups que desenvolupen diferents continguts -en distints moments de l'exposició i des de diferents perspectives- que ells consideren essencials per a què el públic al qual s'adrecen compregui la temàtica objecte de l'exposició.

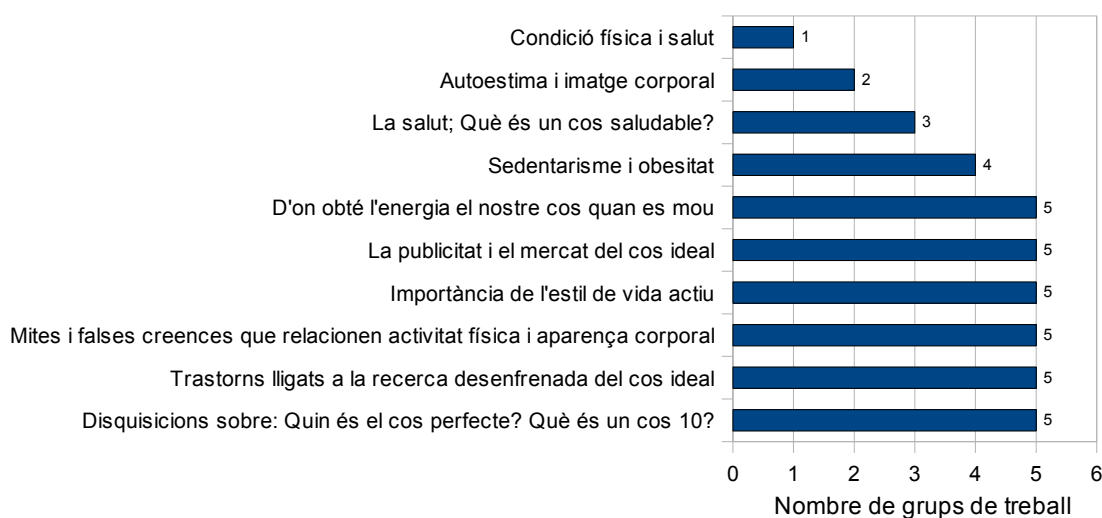


Figura 46: Principals aspectes temàtics sobre el culte al cos que els grups de treball inclouen en les seues conferències-debat (A4)

a. "El cos 10 no existeix (...) el que importa no és l'aspecte físic sinó la bellesa interior"

Què és el cos perfecte? Què significa tenir una figura ideal? Les disquisicions sobre aquestes qüestions es tracten en cinc de les sis exposicions. Val a dir que aquestes s'afronten de maneres molt dispars entre els diferents grups de treball (a la Taula 25, p. 375, es reflecteix el moment i la forma en què emprenen aquestes qüestions).

No obstant això, la idea que tots els grups de treball transmeten és similar, i queden perfectament recollides en les següent citacions:

El cos deu és una manera de parlar per a indicar que aquella persona llueix molt bona figura. Realment però el cos deu no existeix ja que això és molt subjectiu, depèn dels gustos de cada persona; expressions com està com un tren, està boníssim o boníssima... A més el que importa no és l'aspecte físic sinó la bellesa interior, encara que això no està ben vist per la societat actual. (A4-G2)

No podem definir amb exactitud el que és un cos deu ja que cadascú té un metabolisme determinat segons la genètica, cosa que a vegades impedeix tenir la figura desitjada. A més és subjectiu i cada persona té idealitzat un cos deu que no és necessàriament el model imposat per la societat d'avui en dia amb mentides tals com que les models són les que tenen els cossos deu, quan això no és veritat (...). A més ens hem de plantejar... Tenim personalitat pròpia si tots tenim el mateix cos i la mateixa figura? La resposta molt probablement sigui que no. (A4-G4)

b. "Obsessionar-se no és bo..."

Els trastorns que poden emergir a partir d'una recerca obsessiva del cos *ideal* és un altre dels continguts àmpliament desenvolupats pels diferents grups de treball (també cinc dels sis). Tots ells han dedicat un temps de l'exposició a presentar aquests trastorns (anorèxia, bulímia, ortorèxia i vigorèxia) a partir d'una inferència basada en una relació de causalitat:

Què pot passar quan una persona s'obsessiona amb la seua figura? Quan una persona s'obsessiona amb la seva figura pot sofrir greus trastorns alimentaris, arrel d'això pot patir greus malalties i problemes de salut com: (...) Obsessionar-se no és bo perquè pots arribar extrems com la malaltia de la anorèxia, la bulímia,... i descuidar el cos també pot ocasionar malalties com l'obesitat. (A4-G4)

Valorem positivament que, per exemple, el G1 hagi incorporat en el seu argumentari per a la resolució de l'activitat 2 del REM, i per pròpia

iniciativa, la següent reflexió (A2-G1):

Aquests anuncis publicitaris que fan que la gent es fixi en el producte, solen afectar als nens que estan en edat de creixement, és a dir, a l'època de l'adolescència, ja que és quan el seu cos es va desenvolupant i fa canvis molt grans, i els seus pensaments no són el suficientment madurs per posar un límit a l'ús dels productes. Però ells no es veuen bé amb el seu aspecte físic i és quan comencen a consumir-los per satisfer les seves idees.

Aquestes persones, com hem dit abans, se senten frustrades amb la seva imatge corporal i es pensen que és el més important, però realment moltes d'elles no necessiten cap d'aquests mètodes per modificar el seu cos, perquè a vegades el seu metabolisme no pot adquirir el pes que desitjarien.

c. Per perdre greix el que cal és...

Els mites i les falses creences que relacionen l'activitat física i l'aparença corporal s'han constituït també com a temàtica recurrent per a l'alumnat. A més, és el contingut que més interès ha suscitat entre els participants (oients) de les conferències-debat, ja que ha estat on més dubtes i preguntes s'han plantejat des del públic. Entre els diferents mites i pràctiques errònies exposades destaquen dos a les quals tots els grups han fet al·lusió.:

- El mite que suar abundantment és adequat per a perdre pes. I en clara associació, el mite que la sauna o altres aparells que fan efecte sauna són adequats per a aprimar-se.
- El mite que es pot perdre greix abdominal amb la realització d'exercicis abdominals.

D'on obtenim l'energia per a moure'ns quan realitzem exercici, és presentat com el principal argument que permet entendre els mites i falses creences citats anteriorment. Novament cinc dels sis grups l'utilitzen, amb diferents graus de profunditat, per a posar de manifest aquestes creences errònies tan arrelades a la cultura popular.

Les dissertacions que tres alumnes realitzen com a resolució de l'examen escrit d'assaig sobre l'anunci que s'hi proposa reflecteixen l'evolució de les creences (coneixements, idees, opinions,...) envers la relació entre exercici físic i culte al cos:

Tots sabem que quan realitzem exercici els músculs necessiten

contraure's, i que per a això necessitem energia. Però aquesta energia l'obtenim dels nutrients que ingerim, que poden ser: glúcids, lípids, proteïnes, vitamines, aigua i minerals. Però tan sols dos d'aquests els utilitzem com a font d'energia: els glúcids i els lípids. Els glúcids els utilitzam quan realitzam un exercici amb una gran intensitat i durant poc temps (abans de 15 o 20') que practicaríem una resistència anaeròbica. En canvi, per utilitzar els lípids hem de practicar una resistència aeròbica, és a dir, a una intensitat moderada i amb més de vint minuts de durada. (E-14)

Una altra idea incorrecta és que si una persona consumeix el producte reduirà el greix corporal. Això és una idea falsa ja que, per a què una persona elimini o redueixi el seu greix corporal ha de seguir una dieta sana i realitzar exercici físic aeròbic amb freqüència. Aquest exercici aeròbic ha de durar més de vint minuts ja que a partir d'aquest temps el nostre cos deixa de consumir l'energia que aporten els glúcids (sucre) i passa a aprofitar l'energia dels lípids (greixos). (E-22)

Per perdre greix el que cal és dur un seguiment d'exercici aeròbic. És a dir, practicar amb regularitat un tipus d'exercici que nosaltres puguem resistir: de llarga durada i no molta intensitat, encara que aquesta pot anar relacionada amb la condició física de cada persona. I de llarga durada perquè el que ens interessa és utilitzar els lípids com a font d'energia, i aquests comencen a posar-se en funcionament a partir d'uns vint minuts d'exercici, ja que fins aleshores utilitzem glúcids, els sucres. (E-7)

d. "Per sentir-te bé (...) vida activa"

La importància d'adoptar un estil de vida actiu és una de les principals conclusions que cinc dels sis grups plantegen com a cloenda de les seues conferències-debat. Tots ells matisen què significa tenir un estil de vida saludable i el centren en dos paràmetres fonamentals: l'activitat física i l'alimentació:

Per sentir-te bé amb tu mateix físicament és molt important tenir una vida activa, per exemple: fer un exercici aeròbic durant com a mínim 20 min. A partir d'aquí aconseguirem tenir un bon nivell de salut. A part també hem de mantenir una dieta equilibrada i variada. (A4-G4)

e. "En la immensa majoria dels casos ens venen productes enganyosos"

Finalment, la cinquena de les qüestions que cinc dels sis grups plantegen gira entorn al mercat generat al voltant de la recerca d'un *cos 10*. Tots els grups segueixen un mateix patró en aquest sentit: presenten alguns productes a través de diapositives i conviden a l'alumnat que fa de públic a la reflexió crítica i a la participació en el debat.

El culte al cos és el conjunt de comportaments i actes que realitzem a fi de millorar la nostra aparença corporal. Moltes persones a qui no els agrada el seu cos (imatge corporal negativa) recorren a les mil solucions que els proporciona la publicitat, que en la immensa majoria dels casos ens venen productes enganyosos. (A4-G6)

f. "L'autoestima és important (...) cada persona ha d'estar a gust amb ella mateixa"

Tots els grups de treball s'han aproximat a la definició d'autoestima, així com als efectes sobre la salut que genera tenir-la alta o baixa, de forma encertada. Alguns dels exemples que els grups de treball han exposat per a clarificar el concepte d'autoestima són els següents:

Quan critiquen sobre el seu aspecte físic a una persona la qual té autoestima no se sentirà afectada, en canvi donarà més prestigi a les seves qualitats. Tot el contrari d'una persona amb baixa autoestima que l'únic que li provocaria seria una depressió. (A1-G1)

Quan una persona adquireix un bon nivell d'autoestima s'alegra de ser qui és, mentre que una persona amb nivell d'autoestima baix està neguitós, poc segur i desorientat. (A1-G4)

L'autoestima és important perquè el fet de sentir-nos bé amb nosaltres mateixos pot influir amb la nostra forma d'actuar. (A1-G6)

També mereix ser subratllat en aquesta vessant conceptual que tots els grups de treball han citat algun aspecte referent a l'autoestima en les seues reflexions crítiques en l'activitat 2 del REM (A2). Sí que és cert que de formes molt diferents: des de grups de treball com el G1 i G2 que matisen la importància de no obsessionar-se per aprimar-se, a altres que al·ludeixen al benestar psicològic (A2-G4), que es refereixen al fet d'"estimar-te a tu mateix" (A2-G5), o que assenyalen la importància de:

(...) no posar en perill la nostra salut física i psíquica (...) perquè també pot afectar el nostre estat d'ànim (baixa autoestima per no aconseguir les nostres fites, tensió i ansietat...) amb l'ús de determinats productes per a aprimar-se. (A2-G6)

Aquest grup de treball, a més a més matisa que:

Les persones som alguna cosa més que el físic, la valoració va més enllà d'aquest aspecte. Les persones som un conjunt de factors associats: som una manera de pensar, un comportament, uns projectes, uns objectius, unes aficions... Estimem-nos a nosaltres mateixos, perquè si no ens estimam nosaltres... qui ho farà?. (A2-G6)

També és destacable que algunes de les conclusions a què l'alumnat arriba en la reflexió crítica que realitzen, a propòsit de l'examen escrit d'assaig sobre un anunci publicitari que promou un producte d'estètica corporal, incloquen referències explícites a la satisfacció corporal. Efectivament, com veurem en l'apartat referent a la inferència (variable Ib, p. 428) les al·lusions als beneficis sobre la salut en la seua dimensió psicològica, és un aspecte que el 39% de l'alumnat recull en les seues reflexions crítiques:

Cal esmentar els grans beneficis que comporta realitzar exercici físic regularment (2-4 vegades per setmana) (...) A nivell psicològic una millor satisfacció corporal (i personal), milloram les funcions intel·lectuals, ajuda a millorar també l'autoestima, regula i augmenta la fase de son. (E-3)

A nivell psicològic la pràctica d'exercici físic ens ajuda a tenir una millora de la nostra imatge corporal, augmentant d'aquesta manera l'autoestima. Proporciona un millor descans i ens ajuda a atendre i tenir més rendiment a l'escola. Canvia el nostre estat d'ànim i disminueix ansietats. (E-14)

La bellesa d'una persona no es mesura només amb el seu aspecte físic, ja que tots som més que una imatge. A més, les persones que pateixen més problemes quant al seu aspecte físic som els adolescents. (E-14)

Crec que cada persona ha d'estar a gust amb ella mateixa. (E-18)

Conceptes com l'autoestima i la imatge corporal, així com els efectes positius de l'exercici físic sobre la salut en la seua dimensió psicològica han estat suggerits per dos grups de treball (G1 i G6) en la seua conferència-debat (A4). Val a dir que ambdós grups (constituïts íntegrament per xiques) han donat una importància cabdal a "sentir-se bé amb un mateix i agradar-se físicament" (A4-G6). A la Figura 47, i a mode d'exemple, reproduïm tres de les diapositives de l'exposició oral del grup 6 referides a aquesta qüestió.

QUÈ ÉS L'AUTOESTIMA?

És la valoració que tenim de nosaltres mateixos.

Tenir una bona autoestima significa sentir-se bé amb un mateix. Així actuem més positivament i amb major optimisme. Generam un benestar a la gent del nostre voltant.



Tenir una baixa autoestima provoca angoixa constant i ens fa rendir molt per baix de les nostres possibilitats, i això també afecta a les relacions amb els altres.

IMATGE CORPORAL, QUÈ ÉS AIXÒ?

És la representació mental que tenim del nostre cos. És a dir, és com ens imaginem que som físicament.



Evidentment, una imatge corporal positiva incideix també positivament en l'autoestima. I viceversa, no agradar-nos el nostre cos pot afectar a la nostra autoestima de forma negativa

EL CULTA AL COS

El conjunt de comportaments i actes que realitzem a fi de millorar la nostra aparença corporal. Moltes persones a qui no els agrada el seu cos (imatge corporal negativa) recorren a les mil solucions que els proporciona la publicitat, que en la immensa majoria dels casos ens venen productes enganyosos



Figura 47: Diapositives elaborades pel grup 6 i utilitzades en la conferència-debat (A4-G6)

g. Sedentarisme, salut, obesitat,...

Hi ha altres continguts que els grups de treball han donat una rellevància desigual. Quatre grups han tractat el problema de l'obesitat lligat al sedentarisme actual i, normalment, en contraposició als trastorns de la conducta alimentària. La meitat dels grups de treball ha incidit en el concepte de salut i inclús el grup 1 ha introduït aquesta qüestió a través d'una pregunta dinamitzadora del debat: "Què és per a vosaltres un cos saludable?" (A4-G1).

És destacable que tan sols un grup de treball (G6) ha inclòs en la seua exposició aspectes relatius a la condició física i la salut, els quals, en aquest cas, s'han centrat fonamentalment en la presentació dels components de la condició física amb relació a la salut i els procediments per tal de conèixer si el seu estat es troba dins dels límits saludables.

h. Tinc més coneixements?

Per a concloure aquest apartat és important atendre a la percepció que té l'alumnat quant als coneixements que ha adquirit, i que els han de servir per ser més crítics amb determinades conductes que se'n deriven d'un culte al cos obsessiu.

Conclou la unitat didàctica, el 35% de l'alumnat declara estar *bastant d'acord* amb l'afirmació: "Consider que tinc més coneixements per a valorar els missatges dels mitjans de comunicació i els comportaments de la gent relacionats amb el culte al cos". Aquest percentatge sumat al 65% que manifesta estar *molt d'acord* amb l'esmentada afirmació, suma un 100% d'alumnat que valora positivament els coneixements adquirits amb relació a la capacitat de valoració de determinades conductes i missatges dels mitjans de comunicació relacionats amb aquesta qüestió (QA9).

9.2. SENTIMENTS

Al capítol 1 hem abordat des de diferents prismes la importància de la imatge corporal en l'adolescent. La imatge corporal és producte del desenvolupament físic d'aquells atributs físics que ressalten les persones del seu entorn immediat, i de les expectatives culturals que els mitjans de comunicació

contribueixen a difondre.

Com hem observat al llarg de la revisió bibliogràfica hi ha un acord unànim en la literatura específica en considerar que, entre els diferents canvis que es donen en aquest període vital, la preocupació per les transformacions físiques ocupen un primer pla.

El cos es presenta com a l'eina bàsica de relació a la qual el jovent li presta una especial atenció. Inclús, poden arribar a acceptar-se en funció de la distància que separa la seua imatge real de la imatge corporal que desitgen, la qual cosa pot provocar insatisfacció corporal i manca d'autoestima.

Aquest indicador d'anàlisi atén als comentaris, asseveracions, opinions, o conductes de l'alumnat que permeten valorar els sentiments que desperta en ell el fenomen del culte al cos.

a. El culte al cos interessa

La importància que els adolescents i les adolescents li donen al seu aspecte físic i, per tant, a totes aquelles conductes i comportaments que tenen a veure amb el modelat i amb la transformació del seu cos a fi d'apropar-se a aquell cos que els serveix com a referent, es reflecteix de forma clara també en el grup-classe en què es contextualitza la recerca.

Aquest fet s'ha traduït en una font de motivació important que ha facilitat, sense dubte, els resultats de l'acció didàctica i, en conseqüència, de la recerca. L'actuació docent adreçada a motivar i estimular l'alumnat s'ha vist així facilitada per les característiques de l'objecte d'ensenyament, un contingut que forma part del seu àmbit d'interessos. Aquesta motivació de l'alumnat envers la temàtica tractada en la unitat didàctica s'ha evidenciat en tres situacions:

1. En primer lloc el gran interès que va suscitar la temàtica en la presentació de la unitat didàctica, el qual es reflexa perfectament en el debat inicial (GA¹²⁸). Va ser un debat dinàmic i qua va motivar les intervencions de l'alumnat, encara que participaren més les xiques que

128 Grup de discussió de l'alumnat. Tant l'arxiu d'àudio (en format .wav) en què es va registrar, com la seua transcripció, es poden consultar a l'annex XI inclòs al DVD adjunt.

els xics.

El debat era de difícil moderació (NC1b), ja que constantment era interromput amb murmurs relatius a l'objecte de debat, acompanyats en molts casos d'una expressió corporal que indicava, a vegades un cert rubor, i d'altres una intenció d'amplificar el que s'ha comentat o de reforçar i exagerar algun fet. L'alumnat feia comentaris constants als companys i a les companyes, i reiteradament s'intercalaven rialles, bromes, a més d'apreciar-se un cert sentiment de vergonya a l'hora de fer certes intervencions. Un debat en definitiva bastant participatiu, amb comentaris interessants i en el qual, excepte dos alumnes (NC1a), tothom ha intervingut en alguna ocasió, la qual cosa demostra l'interès que suscita la temàtica.

2. En segon lloc, l'actitud positiva i participativa de l'alumnat envers les pràctiques d'educació física, que s'ha combinat amb un especial interès pel desenvolupament dels aspectes conceptuals treballats a través del REM. Aquest fet, sumat a una especial atenció a l'hora tractar determinades qüestions (mites i falses creences que relacionen activitat física i atractiu físic, mesura i anàlisi de la pròpia composició corporal,...) i la demanda reiterada d'aclariments a través de l'exposició de dubtes (NC6, NC9), revela curiositat per part de l'alumnat i expectació envers la temàtica. Aquest fet ha facilitat sense dubte l'acció del professor (PI) en la direcció de desterrar certs mites i pràctiques físiques adreçades al modelat corporal molt arrelades en el subconscient col·lectiu.
3. En tercer lloc l'opinió manifesta de l'alumnat envers l'afirmació (QA-1) "La temàtica que hem tractat em pareix interessant", amb la qual el 100% de l'alumnat indica estar d'acord. Així són 14 els alumnes que opinen estar *molt d'acord* (60,87%) i 9 els que manifesten estar *bastant d'acord* (39,13%).

b. El culte al cos genera molta "alteració"

A aquest interès manifest cal sumar-li l'*alteració* que provoca en l'alumnat aquesta temàtica i que s'evidencia d'una manera clara en el diàleg que a

continuació reproduïm (GA-9'20"):

- PI: Per què ens preocupa tant -perquè ens preocupa molt i ens preocupa a tots- la figura corporal? (passen alguns segons sense resposta) A algú no li preocupa?
- Alumne 15: A mi no!!
- Alumna 23: Clar, perquè ell està bé!
- Alumna 3: Pel que digui la gent!!
Es produeix un assentiment generalitzat, sobretot entre les xiques, que es demostra amb comentaris i gests d'afirmació.
- Alumna 5: Pel que digui la gent!!
- PI: A part de pel que digui la gent, per què ens preocupa?
- Alumna 14: Para sentirte bien contigo misma y que te quieras tu misma...
- Alumna 23: Per lligar també!... Si tu agrades a la gent, t'agrada a tu mateix, o no? Jo crec que si tens un bon cos, i la gent mira és que té un *tiparro*, tu estàs més satisfet de tu mateix si tens un bon cos.

c. Per què ens volem aprimar?

En el context de la nostra recerca, amb la intenció d'obtenir informació sobre la satisfacció corporal de l'alumnat, hem plantejat una qüestió indirecta en l'avaluació inicial (A0).

Aquesta es refereix a les conductes relacionades amb la pèrdua de pes (*Actualment tu utilitzes alguna fórmula per aprimar-te? En cas afirmatiu em podries dir quina i la raó de voler aprimar-te?*). A aquesta qüestió un terç de la classe (8 alumnes) responen afirmativament. D'aquests vuit alumnes, sis són xiques i dos són xics. Elles argüeixen bàsicament raons estètiques, amb diferents assercions:

La raó, per estètica (A0-1); Perquè em veig *gorda* (A0-5); Per veure'm millor (A0-13); De forma estètica (A0-16); Em vull aprimar perquè trob que necessit llevar-me pes (A0-17); Per llevar-me kilos (A0-23).

Val a dir que, excepte l'alumna 1, que sí té problemes d'obesitat (el seu IMC és de 31 kg/m²), la resta d'alumnes que realitzen algun tipus d'acció per aprimar-se tenen totes un IMC saludable¹²⁹. És curiós com aquesta alumna (alumna 1) realitza algun tipus d'acció per a aprimar-se però, no per qüestions de salut, sinó per qüestions estètiques.

Els dos xics que també assenteixen davant la pregunta esmentada argumenten raons diferents. En un cas explica que ho fa "per millorar el meu aspecte físic i per salut (A0-21)", i efectivament és un alumne que requereix

¹²⁹ Coneixem l'IMC de l'alumnat del grup perquè ha estat calculat a la 5a sessió de la unitat didàctica en una pràctica adreçada a la valoració de la composició corporal i la flexibilitat.

disminuir el seu pes corporal ja que presenta un IMC de 29,7 kg/m². L'altre alumne exposa que "la raó d'aprimar-me és perquè a l'hora de realitzar exercici físic em noto pesat (A0-9)".

Quant a l'explicació de les fórmules que utilitzen per a aprimar-se trobem, des de actuacions centrades exclusivament en l'alimentació:

Faig unes 5 menjades al dia, menj aliments fets al vapor o torrats (sense fritures), no menj llepolies i intent que les racions estiguin proporcionades (A0-9); Fórmula no, regular el menjar i no menjar greix (A0-1); Menjar menys i més saludable (A0-21); La forma que utilitz per aprimar-me és evitar tota classe de dolços i intentar menjar coses de poques calories (A0-13).

A accions que inclouen la pràctica d'exercici físic:

Fer règim, anar a natació i anar al gimnàs (A0-5); Ara no utilitz cap forma, però més a l'estiu menj menys, no tantes llepolies i camín cada dia per la vorera de la mar (A0-6); Intentar menjar de forma equilibrada i quan tenc temps vaig a caminar, a córrer, en bicicleta (A0-16).

d. L'alumnat amb sobrepès: una situació compromesa

Abans de continuar amb l'anàlisi en el marc d'aquest indicador relatiu als sentiments, volem referir-nos a dos casos a què hem fet al·lusió amb anterioritat, però que tenen un aspecte en comú a destacar.

Es tracta dels únics dos alumnes amb problemes evidents de sobrepès -l'alumne núm. 21 i l'alumna núm 1- els quals ronden un IMC de 30kg/m². Ambdós manifesten que realitzen algun tipus d'acció per a aprimar-se. Ella indica que per raons estètiques (A0-1), i ell a les raons estètiques li suma qüestions de salut (A0-21).

Ambdós alumnes, en el decurs del debat que s'emmarca en l'avaluació inicial realitzada en la primera sessió, s'han mostrat totalment passius i fins i tot s'apreciava una certa incomoditat per la seua part (NC1a). Hem interpretat que aquesta temàtica els devia causar una certa angoixa al veure la importància social que se li ha atorgat a la primesa corporal i que els seus companys i companyes evidencien amb intensitat.

Tenen aquests alumnes però, un problema de sobrepès important que afecta

a la salut i, en conseqüència, ens marquem com a pauta incidir-ne en aquest aspecte, motivar-los a la modificació del seu estil de vida i reforçar-los en l'autoestima.

e. L'efecte de l'acció educativa sobre la imatge corporal

Les pràctiques d'educació física han tingut com a principal propòsit estimular la realització d'activitat física, afavorir el sentiment de competència i desenvolupar l'autonomia de l'alumnat envers una pràctica saludable.

Un dels resultats que més ens han sorprès i que volem destacar per la incidència positiva que ha tingut, és l'evolució de la percepció de la imatge corporal pròpia. Aquesta es reflecteix de forma molt clara a la Figura 48 on es pot observar com el 68% manifesta estar *molt d'acord* o *bastant d'acord* amb l'afirmació "El que he treballat a classe m'ha ajudat a tenir una imatge corporal pròpia més positiva" (QA11).

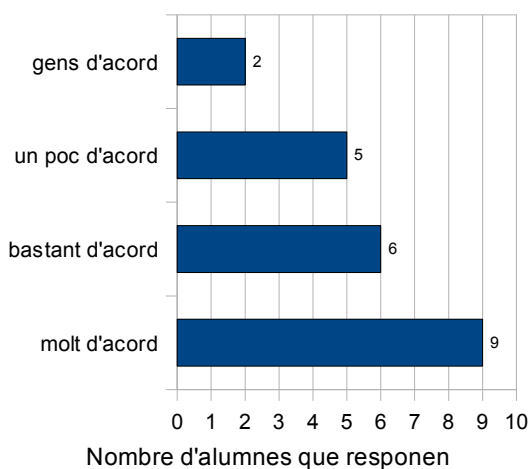


Figura 48: Respostes de l'alumnat a la qüestió (QA11) "El que he treballat a classe m'ha ajudat a tenir una imatge corporal pròpia més positiva"

Aquesta dada és reveladora de la importància que per a l'alumnat ha tingut tractar la temàtica del culte al cos amb profunditat i des d'una perspectiva crítica, i els efectes que sobre els seus sentiments associats a la percepció del seu cos ha produït.

9.3. INTENCIONS

Al capítol 2 hem presentat el component conductual, comportamental o conatiu de les actituds com a aquell que es refereix a accions manifestes i declaració d'intencions. En l'àmbit educatiu, la manifestació d'un propòsit conscient per part de l'alumnat és una de les eines de què disposem per saber si ha desenvolupat una determinada actitud.

La tendència o disposició a actuar favorable o desfavorablement respecte a una situació concreta -actuar de forma crítica davant dels models corporals vigents i del culte al cos exacerbat- es reflexa en la intenció de fer-ho, o en les accions manifestes que així ho demostren.

Mitjançant aquest indicador d'anàlisi valorem la tendència o la predisposició de l'alumnat a adoptar canvis en la seua forma d'actuar davant dels models corporals vigents i del culte al cos que se'n deriva

Recollir informació sobre les intencions de l'alumnat i els canvis en la seua forma d'actuar ha estat un dels objectius del qüestionari per a l'alumnat realitzat al final de la intervenció educativa, en la darrera sessió de la unitat didàctica i del curs escolar.

A aquest efecte s'han plantejat tres qüestions que pretenen reunir evidències per a valorar l'efecte de l'acció educativa en el camp de la manifestació d'intencions. Aquestes ens donen com a principals resultats els que considerem a continuació.

a. Un poc més crítics i actius

A través del qüestionari per a l'alumnat s'han proposat dues qüestions tancades (QA10 i QA12) adreçades a conèixer la seua opinió sobre:

1. Si considera que és més crític quant al culte al cos que es promou en la nostra societat. La dada obtinguda revela l'efecte positiu que en aquest aspecte ha tingut l'acció didàctica: el 81% de l'alumnat (20 alumnes) declara estar *bastant d'acord* o *molt d'acord* (veure Figura 49).

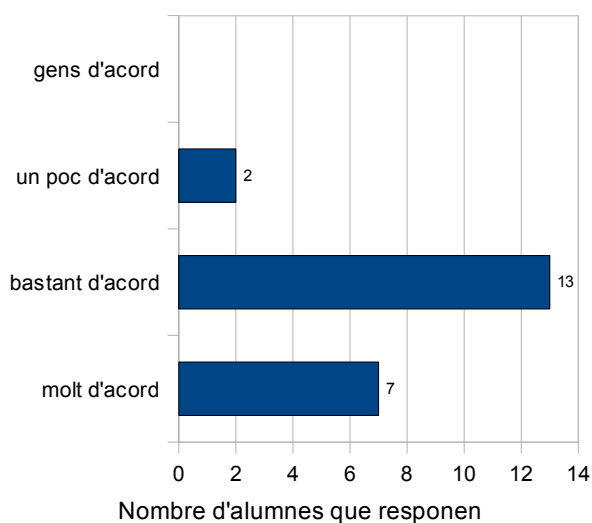


Figura 49: Respostes de l'alumnat a la qüestió (QA10) "Pens que sóc més crític o crítica quant al culte al cos que es promou en la nostra societat"

2. Si pensa que els aprenentatges obtinguts l'ajudarà a tenir (o mantenir) un estil de vida actiu durant la seua vida (fer activitat física regular, tenir cura de l'alimentació,...). El 43,5% de l'alumnat (10 alumnes) està *molt d'acord* amb l'afirmació proposada, el 30,4% (7 alumnes) està *bastant d'acord*, i el 26% assenyala estar *un poc d'acord*.

Sobre aquesta consideració és interessant destacar un fet que es produí en la sessió en què es van emplenar aquests qüestionaris (NC11). Després de recollir els qüestionaris i observar que alguns alumnes havien elegit aquesta darrera opció (*un poc d'acord*) el professor va demanar si algú dels que l'havia triat volia argumentar les raons de la seua elecció. La resposta no es va fer esperar i fou immediata: l'alumne 15, amb total convicció exclama "profe, que jo no he de canviar res, que jo ja sóc saludable!", afirmació a la qual se suma l'alumne 8.

b. Alguns canvis en el dia a dia

Destaquem una pregunta oberta del qüestionari dirigida a conèixer si, amb el que han après, canviarà en alguna cosa la seua forma d'actuar. La pregunta fou plantejada de forma oberta a fi de no condicionar una resposta i que

l'alumnat pogués donar la seua opinió de forma lliure i sense cap condicionament. És per això que la qüestió no es refereix a cap àmbit en concret ni dóna pistes sobre una possible resposta més o menys vàlida. Les respostes realitzades per l'alumnat són reveladores de l'efecte de l'acció educativa. En la Taula 26 n'exposem algunes d'elles agrupades per categories.

Taula 26: Respostes de l'alumnat a la qüestió (QA26) "El que hem treballat durant aquest trimestre, canviarà en alguna cosa la teva forma d'actuar? En què?"

Intencions associades a l' autoestima	En la meua manera de ser
	Canviarà. Seré més crític i més informat amb l'entorn. Aprenc a ser jo mateix i sentir-me bé i a no canviar pels altres
	Sí i molt. Sobretot en seguir un estil de vida actiu i fer exercici físic de forma regular. També acceptar-me tal com sóc i no menysprear-me
Intencions associades a canvis en l' estil de vida	Sí, em cuido més
	Sí, en què ara tindrè un nou estil de vida tant a nivell d'alimentació com de realització d'exercici físic
	Sí, procuraré cuidar-me més i practicar més exercici
Intencions que inclouen una actitud crítica envers el culte al cos	Sí, canviarà i molt. A l'hora de voler perdre pes o comprar-me aparells tindrè més coneixements per saber com actuar
	El més segur és que sigui més crítica a l'hora de valorar el que s'ofereix en un anunci
	D'actuar no perquè no he utilitzat mai màquines per aprimar-me. Però si canviarà la forma de veure les coses.
Intencions relacionades amb la realització saludable d' exercici físic	Sí, en la forma de fer exercici
	Sí, en anar més alerta a l'hora de planificar-me l'exercici físic
	Intentaré fer exercici regularment
	Sí, en la realització d'una sèrie d'exercicis (cap a bé)
	Sí, en la forma de pensar sobre l'exercici físic

Les tres primeres són respostes que denoten conseqüències que transcendeixen les d'un aprenentatge conceptual, o procedimental i afecten directament a qüestions actitudinals associades a l'autoestima i l'autoconcepte. Les segones revelen la intenció de modificar aspectes del seu estil de vida. Les terceres inclouen l'assumpció d'una actitud crítica envers el culte exacerbant al cos. Per últim, agrupem aquelles respostes relacionades amb l'exercici físic saludable.

A aquestes respostes se sumen les realitzades per altres alumnes i que no són classificables en cap d'aquestes categories: "Sí, sobre el que és bo per al cos i el que no ho és; Sí en la intensitat de l'exercici; Podria ser; No, jo ja era saludable; Sí, en tenir més vocabulari respecte al culte al cos"

9.4. UN CAS PARTICULAR: "PROFE, M'HA ENCANTAT!"

Els resultats educatius conseqüència de la nostra acció educativa són diferents en cada persona, perquè cadascuna d'elles és desigual i única, té una experiència educativa i vital diferent, i uns interessos i motivacions distints. Així, a vegades l'èxit d'una intervenció educativa es redueix a algun detall que es fa palès en el comportament o en l'actitud d'algun xic o xica, el qual justifica per ell mateix el nostre paper docent i educador.

Un exemple clarificador és el cas de l'efecte que sobre Yolanda¹³⁰ (alumna número 5) ha tingut l'actuació educativa objecte d'aquesta recerca. En el decurs de la intervenció a l'aula s'han produït un conjunt de situacions en què s'ha vist immersa aquesta alumna i que s'han detectat a través dels procediments d'avaluació didàctica i de recerca aplicats.

Són diverses les tècniques de la investigació que ens possibiliten analitzar els diferents episodis i situacions que es produeixen al llarg del procés d'ensenyament-aprenentatge i que constitueixen evidències per a la valoració d'aquest cas particular.

Les principals fonts d'informació per a l'anàlisi de les dades entorn d'aquesta qüestió corresponen a les següents: l'anàlisi de documents, centrat fonamentalment en l'avaluació inicial i les activitats 1 i 4 del REM; les notes de camp; el qüestionari adreçat a l'alumnat; i el grup de discussió de l'alumnat.

a. Situació inicial: "Em veig gorda"

Hi ha un conjunt d'evidències que ens permeten inferir l'extremada importància i preocupació que per a Yolanda té l'aparença física, la qual cosa fa que haja viscut el procés didàctic amb una especial motivació. La

¹³⁰ És el pseudònim que utilitzarem d'ara endavant per a referir-nos a l'alumna número 5.

preocupació pel seu aspecte físic destaca en unitats didàctiques anteriors a aquesta de condició física i salut. Però, és ací on es manifesta d'una manera més clara.

Val a dir abans d'iniciar l'anàlisi, que Yolanda és una alumna que presenta una bona actitud envers l'estudi, és sociable i afable, i té un nivell acadèmic bo (els seus resultats acadèmics en quart d'ESO han tingut una mitjana de 6,3¹³¹).

És important destacar també que Yolanda és una persona activa: realitza activitat física fora de l'institut de forma regular més de tres dies per setmana (A0-5). Així, combina la pràctica de natació, per prescripció mèdica a causa de problemes en l'esquena (NC6), amb la realització de sessions al gimnàs (A0-5), on s'exercita amb màquines i peses a la sala de musculació guiada per un monitor (NC6). Aquest fet està en consonància amb la seua creença que els exercicis abdominals serveixen "per convertir la grassa de la panxa en múscul i tenir un bon estat físic"(A0-5).

És una de les alumnes que, malgrat tenir un IMC de 19,5 kg/m² (valor que indica un pes saludable però que frega el límit a partir del qual la *Sociedad Española para el Estudio de la Obesidad* consideraria un pes insuficient) indica que utilitza fórmules per aprimar-se perquè, en paraules de la pròpia alumna: "em veig gorda" (A0-5).

Així mateix, durant el debat realitzat a l'aula en la primera sessió de classe (GA) es mostra entusiasmada i participa de manera activa, més amb gests que amb comentaris. Destaca entre les seues intervencions la resposta que dóna, amb una afirmació taxativa, a la pregunta que formula el professor (GA-9'20"):

- PI: Per què ens preocupa tant, perquè ens preocupa molt i ens preocupa a tots, la figura corporal?
(...)
- Alumna 5: Pel que digui la gent...(produeix un assentiment generalitzat en les xiques que l'envolten).

Destaquen alguns episodis en les primeres sessions de la unitat didàctica que

131 Informació extreta de l'acta de la sessió d'avaluació ordinària de dia 18 de juny de 2008 de l'IES Santa Margalida.

són realment interessants i que permeten comprovar el grau de preocupació per la seua aparença física. El primer exemple que exposem i que recollim a la NC2 esdevé un episodi molt clarificador de la imatge corporal que Yolanda té:

En la primera sessió de la unitat didàctica, quan ja ha finalitzat el debat realitzat en el marc de l'avaluació inicial, i quan ja ha sonat el timbre d'eixida al pati, demana a Yolanda si li ha agradat el debat. Li ho pregunta perquè l'he vist eufòrica i molt participativa. Em diu que sí, però que li ha fet un poc de vergonya. Em demana: "Profe, ens haurem de prendre mides en alguna classe?" Li responc que per què li preocupa això, i em contesta que es veu "gorda". (NC2)

En el moment en què es produeix l'episodi relatat el PI es troba acompanyat de la P3 que ha fet d'observadora en aquesta sessió. La interpretació subjectiva de l'esdeveniment és compartida entre el PI i la P3:

Yolanda mostra una preocupació excessiva per la seua aparença que ja havia percebut en altres unitats didàctiques com la de balls de saló. Denota una autoestima baixa i aparentment una imatge corporal un poc distorsionada. Caldrà parar atenció a la seua evolució, reforçar-la de manera especial, incidir en les falses creences, i potenciar la seua autoestima. En cas de veure una involució o apreciar aspectes de la seua conducta que isquen de la normalitat convindrà que l'orientador s'entrevisti amb ella. (NC2)

Un segon episodi destacable és el que es produeix en la segona sessió de la unitat didàctica (NC4). En finalitzar aquesta sessió el professor avança les activitats que a la propera classe es realitzaran. Anticipa que aquestes aniran adreçades a la valoració de la condició física saludable, i les centrarem, en la primera sessió d'autoavaluació de la forma física, en les capacitats de flexibilitat, de força i resistència muscular abdominal, a més de la composició corporal.

El professor matisa que respecte d'aquesta última es prendran algunes mesures com el pes, l'alçada i que s'utilitzarà una bàscula que mesura l'índex de greix corporal per bioimpedància. Yolanda exclama entre rialles de preocupació "Profe, i ens haurem de llevar la roba davant tots!" (NC4).

Amb aquests comentaris ratifica que l'aspecte físic és un aspecte molt rellevant per a ella i, no només es redueix a una major o menor satisfacció corporal, sinó que li importa molt l'opinió dels demés.

A la següent sessió en què realitzem una avaluació de la composició corporal

es produeix la següent situació (NC5):

Expose (PI) què farem a la sessió. Quan explique com mesurarem la composició corporal (indique que al magatzem d'educació física, amb ajuda de l'altre professor d'educació física (P3), els pesarem en una bàscula que mesura l'índex de greix per bioimpedància i que els mesurarem) tres alumnes, que han estat xiuxiuejant mentre parlava, exclamen que elles no es pensen pesar davant ningú. La majoria del grup (xiques bàsicament assenteixen) i es llancen preguntes a l'aire (no reconec quines alumnes les formulen): Davant de tothom ens hem de pesar?; Serà voluntari? Ens hem de despullar? Ens veurà tot el món?

Després d'aquest esdeveniment se m'apropen Yolanda i una companya (3) i m'avancen que elles no es pesaran, només es mesuraran. Els explique que podran pesar-se i mesurar-se de forma individual, per parelles o grups de tres, i que, evidentment la informació serà confidencial i per al seu aprofitament. També matise l'objectiu de l'activitat, que és que conequen quina és la relació de la seua composició corporal amb la salut.

Finalment Yolanda i la companya es mesuren, i entre l'altre professor i jo les convencem per a què es pesen. Com que l'IMC i l'índex de greix els disposem de forma immediata (L'IMC de l'alumna 3 és de 17,7 kg/m² i el de Yolanda 19,5 kg/m²) els expliquem què signifiquen aquests resultats. Elles es mostren molt interessades i demanen dubtes.

b. Els efectes del canvi: "T'estimes?"

Els efectes de l'acció educativa s'evidencien en situacions i episodis ocorreguts en el decurs de les sessions d'educació física que mostren canvis en l'actitud crítica de l'alumna envers el culte al cos.

És evident que una de les principals finalitats del professor investigador en el desenvolupament de la programació d'aula és aconseguir modificacions en l'actitud de Yolanda. Un canvi d'actitud adreçat, no només al desenvolupament d'una actitud crítica envers el culte al cos exacerbat, sinó també a una millora del seu autoconcepte, de la seua imatge corporal, i en conseqüència, de la seua autoestima.

En aquest sentit, val a dir que és rellevant el paper reforçador del professor, el qual està especialment atent a la resolució de les activitats del REM del grup de treball en què Yolanda participa (G1) i, sobretot, a la funció -particularment activa- que s'espera d'ella.

Aquesta atenció es generalitza a tot el context didàctic, amb l'aprofitament de qualsevol circumstància produïda a les sessions pràctiques per a intercanviar

amb ella opinions, afermar certs coneixements, orientar-la, i desterrar alguns dels principals mites i falses creences que relacionen la pràctica d'activitat física i el modelat corporal. Entre aquestes situacions destaca la que es descriu en la NC6:

En la primera sessió pràctica en què l'alumnat desenvolupa de forma autònoma el seu programa d'exercici físic, un grup format per sis alumnes, entre les quals es troba Yolanda, s'apropa a demanar-me un dubte: "Miquel Àngel, pots tornar-nos a explicar per què això de les abdominals no funciona?" Expliquen que ho han intentat comentar a les amigues però no s'aclareixen.

Els demane qui d'elles realitzava exercicis abdominals només amb la intenció de reduir la cintura i eliminar greix. Totes em contesten afirmativament, inclús dues (alumna 5 i alumna 17) manifesten que van al gimnàs tres dies per setmana a fer màquines amb la guia d'una fitxa que els dóna el monitor que hi treballa. Yolanda diu que a més, ella fa natació per prescripció mèdica a causa de problemes en l'esquena.

Els faig l'explicació, a la qual atenen d'una forma remarcable, a partir dels conceptes que tenen en la fitxa teòrica sobre com funciona el nostre cos quan ens movem (les fonts d'energia), i matise la importància de realitzar correctament exercicis abdominals per una qüestió d'higiene postural.

L'esdeveniment descrit dóna lloc a la següent interpretació subjectiva per part del PI:

La creença que l'exercitació abdominal redueix el greix de la zona de l'abdomen és una creença arrelada entre l'alumnat i els ha creat una important dissonància cognitiva saber que no és així. L'atenció que manifesten en l'explicació posa de relleu la importància que per a l'alumnat té aquesta temàtica, la qual es troba, sense dubte, dins del seu àmbit d'interessos. Aquest fet fa encara més significatiu l'aprenentatge produït, el qual segurament ja no oblidaran.

Quan atenem a la resolució de les activitats del REM que Yolanda realitza conjuntament amb el seu grup de treball (G1) observem algunes dades interessants. Per començar, l'activitat 1 es resolta pel G1 de forma satisfactòria, i la forma de definir i exemplificar conceptes com el d'autoestima i el d'imatge corporal, és especialment encertada. De fet, arriben a relacionar ambdós conceptes:

L'efecte positiu és que quan una persona se sent bé amb la seva imatge corporal té una autoestima alta. L'efecte negatiu és quan una persona no està satisfeta amb el seu cos i es fixa amb models difícils d'aconseguir per al seu metabolisme i això fa que caigui en diverses malalties relacionades amb aquests aspecte (...) Quan critiquen sobre el seu aspecte físic a una persona la qual té autoestima no se sentirà afectada, en canvi donarà més prestigi a les seves qualitats. Tot el contrari d'una persona amb baixa autoestima que l'únic que li provocaria seria una depressió. (A1-G1)

Ara bé, si hi ha algun aspecte en què cal fixar l'atenció en el procés de resolució de les activitats del REM, és el paper de Yolanda en l'activitat 4 (exposició oral i debat). Ella és l'encarregada d'abordar la resposta a una de les primeres preguntes que el grup planteja en la seua conferència-debat (A4-G1): "T'estimes?".

Amb l'ajuda d'un conjunt de diapositives -recollides en un document de presentació¹³²- projectades a l'aula, matisa quins són els efectes positius de tenir una autoestima alta, i les conseqüències negatives de tenir una autoestima baixa. Tot això ho lliga al concepte d'imatge corporal.

Aquesta situació és valuosament educativa: una alumna que ha mostrat signes d'una imatge corporal un poc distorsionada i que ha manifestat alguns complexos respecte al seu cos -la qual cosa es tradueix en una autoestima baixa- és qui tracta de fer entendre a un grup-classe al qual es dirigeix (i que no és el seu), la importància d'estimar-se a un mateix.

Quins són els resultats de la nostra acció docent sobre Yolanda? Hem aconseguit l'objectiu de desenvolupar en ella una actitud crítica respecte al culte al cos exacerbat? Hi ha algunes evidències que ens permeten afirmar que l'efecte ha sigut positiu. Entre aquestes destaquen dues:

D'una banda la resolució de l'examen escrit d'assaig, on Yolanda posa de manifest algunes reflexions d'interès (E-5):

- Utilitza els coneixements adquirits per a desterrar alguns mites que relacionen l'exercici físic i l'estètica corporal, i que ella mateixa havia manifestat practicar.

A aquesta fotografia podem veure una dona amb biquinis, i ens intenta fer referència a què nosaltres utilitzant aquest aparell anomenat *Slendertone* tendrem un cos com aquest. (...) Les abdominals no serveixen per a reduir la massa corporal, és a dir, no elimina greix. Ella diu [amb referència a l'experiència de la dona de l'anunci] que aquest aparell funciona, però com nosaltres hem estudiat, les abdominals no serveixen per a eliminar greix (...). (E-5)

- Adverteix de la possibilitat de caure en diferents tipus de trastorns quan les persones s'obsessionen per aconseguir una figura corporal

¹³² Tant el document de presentació utilitzat pel grup en la seua exposició oral, com el vídeo del seu desenvolupament a l'aula, es poden consultar a l'annex V.

determinada:

Com tots sabem l'obsessió que té la gent per adquirir un cos deu els duu a caure en una sèrie de malalties com l'anorèxia, la vigorèxia. I el que han de saber és que no existeixen (...) En conclusió, aquest tipus de màquines no serveixen per a aprimarnos i reduir talles, sinó que tonifiquen (...) Per adquirir un cos saludable, ja que hem de recordar que els cossos deu no existeixen, cal evitar pastilles, aparells com aquests i altres coses. (E-5)

- Posa en valor l'adopció d'un estil de vida saludable com a alternativa al consum de determinats productes de modelat corporal, al mateix temps que enalteix la importància de tenir una autoestima alta per sentir-se bé amb un mateix:

Dur un estil de vida sa (...) provocarà uns beneficis psicològics bons, que seran (...) un augment de l'autoestima i un millor estat d'ànim. Tenir una gran autoestima ens ajudarà a confiar amb nosaltres mateixos, ser segurs, sentir-nos millor amb el nostre cos, i sobretot ser nosaltres mateixos. (E-5)

c. La valoració: "Ha canviat la meua manera de ser"

El qüestionari per a l'avaluació final (QA) que l'alumnat emplena de forma anònima en finalitzar la unitat didàctica ens aporta interessant informació. Yolanda, mentre lliura el qüestionari indica al professor amb un somriure indica: "No m'importa que sàpigues la meua opinió. M'ha encantat profe" (NC10).

Els resultats del qüestionari revelen la importància que per a aquesta alumna ha tingut el que hem realitzat al llarg de les sessions, que no només li ha ajudat en la adquisició de coneixements, sinó -i el que és més important- ha provocat un canvi manifest en la seua actitud envers el culte exacerbat al cos que ella mateixa practicava.

Així, totes les preguntes tancades del qüestionari són valorades amb un *molt d'acord*. La temàtica tractada li ha paregut interessant; considera que té més coneixements per valorar els missatges dels mitjans de comunicació i els comportaments de la gent relacionats amb el culte al cos; manifesta ser més crítica quant al culte al cos que es promou en la nostra societat; i, com a aspecte molt destacable, el que ha treballat a classe l'ha ajudat a tenir una

imatge corporal pròpia més positiva.

Les respostes a aquestes qüestions tancades es combinen amb la seua opinió particular en les qüestions obertes per a confirmar l'alt grau de persuasió que, en la modificació de conductes i actituds envers el culte al cos, ha tingut aquesta acció educativa en l'alumna. Així, a la pregunta: "Què és el que t'ha paregut més interessant o que t'ha agradat més aprendre?" Respon amb la següent afirmació:

Tot. El que ens proporciona tenir una autoestima alta, però en general tot.
M'ha encantat. (QA25-5)

Encara és més clarificadora la resposta a la pregunta: "El que hem treballat durant aquest trimestre, canviarà en alguna cosa la teva forma d'actuar? En què?", a la qual respon amb una afirmació taxativa: "Amb la meua manera de ser" (QA26-5).

Capítol 10. El raonament crític

10.1. LA INTERPRETACIÓ

10.1.1. A l'inici: La interpretació brilla per la seua absència

10.1.2. Al final: Els detalls en la interpretació

- a. Les referències al missatge: "el seu missatge principal és que ens lliurarem per sempre de la grassa no desitjada"
- b. Les referències a la imatge: "si comprem aquest cinturó la nostra silueta quedarà com la de la fotografia"
- c. La descripció de les característiques del producte: "es tracta d'una cinta acompanyada d'un comandament recarregable..."
- d. La identificació dels instruments secundaris de persuasió: "per donar més credibilitat hi ha un escrit de l'experiència personal d'una dona"
- e. La interpretació global: la visió de conjunt

10.2. L'ANÀLISI

10.2.1. L'anàlisi a l'inici: es troba amb comptagotes

10.2.2. El progrés en l'anàlisi: "Els arguments dels quals es val l'anunci..."

- a. De l'anàlisi a l'avaluació: "És creïble tot això?"
- b. L'anàlisi exclusivament femení: "disfrutar de l'estiu i del biquini"

10.3. L'AVALUACIÓ

10.3.1. L'avaluació: un aspecte difícil del principi al final

10.3.2. El progrés en l'argumentació

- a. "l'argument (...) de perdre pes (...) és incoherent perquè..."
- b. La crítica, també positiva: "té bastants aspectes positius"

10.3.3. El judici final: l'habilitat d'avaluar de xiques i de xics

- a. La contrastació d'arguments realitzada per les xiques
- b. La contrastació d'arguments realitzada pels xics

10.4. LA INFERÈNCIA

10.4.1. La inferència poc fonamentada dels principis

- a. Opinió però sense anàlisi ni avaluació: "Pienso que todos esos aparatos anunciados en televisión son mentira y que no sirven para nada"
- b. Amb alguna idea més: "En conclusió (...) no ens hem de deixar enganyar..." "...es tracta de fer exercici aeròbic habitualment i seguir una dieta equilibrada i variada..."

10.4.2. Quan s'arriba a unes conclusions: "si aquests productes no funcionen, què podem fer per aprimar-nos o, simplement, sentir-nos bé amb nosaltres mateixos?"

10.4.3. Fent propostes i plantejant alternatives

- a. "Seguir un estil de vida sa (...) és a dir practicar exercici físic regular, evitar hàbits nocius, descansar de manera òptima i dur una alimentació rica, variada i equilibrada"
- b. Al·lusions als beneficis per la salut de forma integral: "augment de l'autoestima i un millor estat d'ànim", "millora a l'organisme", i "millora del benestar social, ja que (...) coneixem gent..."
- c. Les referències al culte al cos: "no cal confondre el culte al cos perfecte amb un cos saludable", "vivim en una societat consumista en què el cos és el principal mitjà de producció", i "pot portar a extrems de malalties"

10.5. SÍNTESI DE L'EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT EN EL PROCÉS D'ENRAONAMENT CRÍTIC

En aquest capítol analitzem aquelles dades que ens proporcionen informació qualitativa per a valorar els aprenentatges de l'alumnat a propòsit de la seua capacitat de crítica envers a aspectes relacionats el culte al cos.

Les habilitats cognitives sobre les quals ha girat l'acció docent -interpretació, anàlisi, avaluació i inferència- es corresponen amb els indicadors en què hem categoritzat el buidat de la informació i la recerca d'evidències per a l'anàlisi.

Amb la finalitat d'avaluar el grau d'adquisició d'aquestes habilitats com a fruit de la intervenció educativa, analitzem la forma en què l'alumnat aborda la reflexió crítica sobre anuncis vinculats al modelat corporal. Consegüentment fixem l'atenció en els processos de reflexió crítica que l'alumnat realitza a l'inici de la unitat didàctica i a la seua cloenda.

Abans d'iniciar la presentació dels resultats relatius a aquesta variable, pensem que pot ser clarificador exposar un exemple de les evidències que responen a cadascuna de les habilitats emprades per l'alumnat en el procés d'enraonament crític (veure Taula 27).

Per a la presentació dels resultats bàsicament atenem a la informació que ens proporcionen les produccions de l'alumnat més estretament relacionades amb el desenvolupament dels processos de raonament crític:

1. L'activitat d'avaluació inicial (A0), on entre d'altres tasques cada alumne i cada alumna elabora una opinió crítica al voltant de l'anunci televisiu que se'ls projecta (veure annex XV).

2. L'activitat 3 del REM (A3), en la qual, a partir d'una reflexió grupal, l'alumnat cerca i realitza una anàlisi crítica d'un anunci -elegit per cada grup de treball- que ven algun producte adreçat a reduir pes o a modelar el cos.
3. L'examen escrit d'assaig (E), com a producte resultant de l'avaluació final. En aquest, de forma individual, l'alumnat construeix una opinió crítica d'un anunci relacionat amb la millora de l'aspecte físic (veure Figures S'ha produït un error: No s'ha trobat la font de referència i 32, p. S'ha produït un error: No s'ha trobat la font de referència i s.) extret d'una revista d'actualitat adreçada al jovent.

Taula 27: Exemplificació de les habilitats d'enraonament crític

	Exemples
Interpretació	Per convèncer-nos de comprar la Vibropower utilitzen en primer pla la imatge de dos esportistes especialitzats, un amb el Màster de fitness internacional i un altre és campió del món de natació. (A3-G1)
Anàlisi	Amb la imatge d'aquests dos esportistes pretenen fer entendre que tenen aquesta imatge corporal gràcies a la utilització de la màquina. (A3-G1)
Avaluació	Realment han aconseguit aquest cos amb el producte que ens volen vendre? La resposta més encertada seria que l'han aconseguit amb hores de pràctica física i gimnàs. (A2-G4) Són campions a força de pràctica (...) una màquina no pot practicar per ells ni els pot convertir en campions així com així, sinó que ells cada vegada s'han d'exigir més per a arribar més amunt. (A3-G2) No es pot aconseguir perdre dues talles menys només en 10 minuts, ja que en els primers 15-20 minuts d'un exercici aeròbic, els glúcids són la principal font d'energia. A partir d'aquest temps, és mobilitzen els lípids, els quals passen a ser els nutrients més importants per als nostres músculs. (A3-G1)
Inferència	No ens hem de deixar enganyar per l'eslògan o per la imatge dels anuncis publicitaris. (A2-G1) Per concloure: no pots perdre pes només utilitzant la màquina, sense fer dieta ni esport. Per tenir una vida saludable, i aconseguir el cos que desitges s'ha de mantenir una dieta sana i equilibrada i tenir un ritme de vida actiu. (A3-G5)

Abans però, d'aprofundir en l'estudi qualitatiu dels aprenentatges de l'alumnat en el marc d'aquesta dimensió, exposem de forma gràfica i sintètica els resultats quantitius que se'n deriven de l'avaluació de l'examen escrit d'assaig. Aquests es reflecteixen de forma clara a la Figura 50 on es pot

observar la mitjana de les qualificacions globals d'aquesta prova en una escala de 0 a 10. Aquesta també indica la mitjana dels aspectes parcials referents a les quatre fases de l'enraonament crític que hem avaluat (interpretació, anàlisi, avaluació i inferència)¹³³.

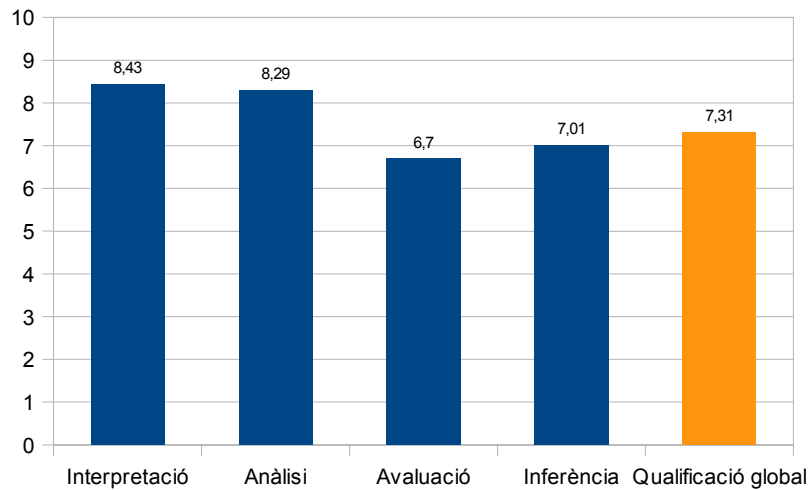


Figura 50: Mitjana de les qualificacions parcials de l'examen escrit assaig

Des d'una perspectiva global i quantitativa, la mitjana de les qualificacions obtingudes per l'alumnat en l'examen ha estat de 7,61 punts sobre 10. Observem com la interpretació i l'anàlisi són les dues fases de la reflexió en què l'alumnat ha obtingut una qualificació major. En canvi, encara que la qualificació és positiva, l'avaluació i la inferència són les fases en què han trobat més dificultats.

10.1. LA INTERPRETACIÓ

Interpretar és comprendre i expressar el significat i la importància o abast d'una gran varietat d'experiències, situacions, esdeveniments, dades, judicis, convencions, creences, regles, procediments o criteris. La interpretació constitueix la primera de les fases o habilitats cognitives en un procés de reflexió crítica sobre algun objecte, situació, dada, etc.

En conseqüència, a través d'aquest indicador d'anàlisi considerem aspectes

¹³³ La Taula 8 (p. 255) recull els criteris d'avaluació que s'han aplicat per a la valoració de l'examen escrit d'assaig i que permeten quantificar els aprenentatges respecte a aquests indicadors.

com: l'explicació amb paraules pròpies del propòsit de l'anunci; la comprensió i diferenciació del missatge principal respecte dels missatges secundaris; la descripció de les seues principals característiques; i la determinació del paper que juguen els elements visuals.

10.1.1. A l'inici: La interpretació brilla per la seua absència

Quan analitzem la forma en què l'alumnat planteja l'anàlisi crítica de l'anunci que es presenta en l'avaluació inicial, observem com les opinions crítiques no excedeixen les dues línies, són molt breus i en la majoria de casos amb una mancança argumental. En cap cas es presenta a mode introductori, i com a pas previ a la manifestació del punt de vista de cada alumne, una interpretació del missatge de l'anunci. Directament s'infereix:

Yo opino que esos productos no sirven, solo es una forma de sacar dinero (A0-24); Jo aquest producte no el compraria perquè no crec que funcioni (A0-21); Jo pens que aquest anunci i aquesta màquina és totalment falsa (A0-1).

10.1.2. Al final: Els detalls en la interpretació

Una anàlisi acurada de les fórmules de què l'alumnat fa ús en aquesta fase interpretativa ens permet observar un conjunt d'elements comuns en la majoria dels discursos.

a. Les referències al missatge: "el seu missatge principal és que ens lliurarem per sempre de la grassa no desitjada"

En aquesta fase interpretativa els aspectes a què l'alumnat al·ludeix més són les referències al missatge que l'anunci tracta de transmetre. La majoria ho fa com a introducció de la seua anàlisi, i la resta amb al·lusions en el cos del seu discurs. Encara que són pocs però, els que focalitzen l'atenció en l'eslògan ("Para una cintura perfecta" en l'anunci de les xiques, i "Adiós a la grasa" en el dels xics) per a explicar el missatge dels respectius anuncis.

Al missatge s'hi refereixen a través de la seua reproducció, de la seua explicació, o mitjançant l'expressió de la idea que vol comunicar. No obstant això, el més rellevant és que l'alumnat identifica amb una primera lectura el propòsit de l'anunci, condició *sine qua non* en un procés d'enraonament crític:

El que vol transmetre aquest anunci publicitari és que si una persona consumeix aquests productes, eliminarà el greix corporal acumulat en el seu cos, i a més a més, aconseguirà augmentar la seva massa muscular. (E-22)

Aquest anunci ens vol transmetre un missatge clar: si prenem aquests productes tindràs un cos com el de la fotografia i no caldrà la realització d'exercici físic mai més ni tenir una alimentació equilibrada. (E-9)

Aquest anunci ens vol vendre una màquina per poder aconseguir una cintura perfecta. Ens ofereix un aparell que ve a ser un cinturó de tonificació que pot arribar a reduir-nos fins a tres centímetres i mig la nostra cintura. (E-7)

b. Les referències a la imatge: "si comprem aquest cinturó la teva silueta quedarà com la de la fotografia"

Les referències a la imatge que acompanya el producte són al·lusions recurrents. La imatge -la fotografia que es presenta en els anuncis, tant l'adreçat als xics com a les xiques- és un element que atrau l'atenció de pràcticament tot l'alumnat, i es refereixen a ell com a un important instrument de persuasió per a aconseguir un comportament determinat de les persones que atenen l'anunci:

Al reportatge surt una dona, bé, el seu cos. És una figura esvelta que en cap lloc té cel·lulitis, ni estries, ni cap tipus de grassa sobrant. (E-19)

Apareix una fotografia d'un home amb uns abdominals portentosos. (E-15).

Utilitza el cos d'una dona prim i llarg que impacta bastant i ens crida l'atenció. (E-13)

En aquest anunci el que es reflexa és un home fort, i al costat hi ha tres tipus de proteïnes com a responsables del resultat del seu cos. (E-2)

Va acompanyat de la imatge d'un home que ens mostra els seus perfectes abdominals i pectorals. En teoria, un cos perfecte. (E-10)

c. La descripció de les característiques del producte: "es tracta d'una cinta acompanyada d'un comandament recarregable...."

L'altre element consubstancial a una adequada interpretació i que l'alumnat relata amb diferents nivells de minuciositat, és la descripció de les principals característiques del producte. Responen ací a les qüestions: Què és aquest producte? Què fa? Quina funció té?

Avui en dia, no és gens estrany trobar una gran oferta de productes per a modelar el nostre cos. Un d'aquests pot ser els fàrmacs, com els que ens apareixen a l'anunci publicitari de la revista *Men's and Health*. Es

tracta d'un producte anomenat "Quamtrax Nutrición" i se'ns venen tres de diferents tipus segons els objectius de modelar el cos que cadascú cerca. Trobem el "HCA Fat Blokens", dissenyat per a persones que (...). Amb la presentació d'aquests productes també hi va acompanyat un eslògan que diu "Adéu al greix", i també (...) que la pèrdua de greix no és temporal sinó permanent. (E-12)

La màquina Slendertone és un aparell l'objectiu del qual és una tonificació abdominal sense fer esforç. Es tracta d'un cinturó d'electroestimulació amb un comandament per controlar la velocitat, les vibracions, etc. (...) redueix uns 3,5 cm la teua cintura (...) una sessió de 20' d'Slendertone equival a 120 abdominals. (E-13)

*d. La identificació dels instruments secundaris de persuasió:
"per donar més credibilitat hi ha un escrit de l'experiència personal d'una dona"*

Algunes alumnes identifiquen instruments secundaris de persuasió utilitzats per l'anunci objecte de crítica. Entre aquests destaquen que accentuen el missatge amb què l'anunci pretén donar una major credibilitat al producte:

- Que els resultats estan clínicament provats per un doctor d'USA: E-23, E-11, E-20, E-1 i E-17.
- Que el 100% de les usuàries noten un ventre més pla i ferm: E-7, E-19, E-23 i E-1.

Altres arguments secundaris a què l'alumnat es refereix al·ludeixen a aspectes com la seua rellevància en el mercat mundial, els descomptes, les opinions d'algunes usuàries, la seguretat o el seu patrocini per part d'una empresa popular:

Ens diu que un dels seus fàrmacs està patentat a nivell mundial. Un altre dels seus productes diu que estimula el sistema nerviós central i la despesa de calories. (E-15)

Influeix sobre nosaltres els descomptes d'aquests productes. (E-8)

Per donar un poc més de credibilitat a l'aparell es mostra l'opinió d'una dona arquitecta amb dos fills que l'ha utilitzat i la figura se li estilitza. (...) I a més el patrocina "El Corte Inglés", cosa que fa que la gent es fii més del producte. (E-19)

Es basen en l'excepcionalitat del producte i la seguretat, ja que no ens parla de cap efecte secundari i ens garanteix uns resultats perfectes: el cos perfecte. (E-10)

Ens posa l'exemple d'una dona que després de 8 mesos d'haver tengut

un fill va provar el cinturó Slendertone i en un mes d'utilitzar-lo se li notava la diferència en la seva silueta. (E-6)

e. La interpretació global: la visió de conjunt

En l'activitat 3 del REM cinc grups de treball (el G3 no presenta l'activitat en el termini establert) realitzen una interpretació adequada de l'anunci que escullen per a la seva anàlisi. Tots ells, amb diferents enfocaments i fent èmfasi en aspectes diversos, introdueixen les seues valoracions crítiques a través d'una descripció del contingut informatiu del producte que és objecte de crítica. També diferencien les idees principals de les secundàries i determinen el paper que juguen les imatges visuals en la creació d'emocions (A3-G1):

A continuació, analitzarem l'anunci publicitari d'una màquina de fer exercici físic i qüestionarem els arguments que utilitza per cridar-nos l'atenció i fer-nos comprar el producte. Aquesta màquina anomenada Vibropower, és una màquina l'objectiu de la qual és cremar entre 200 i 300 calories en 10 minuts.

A part, permet millorar l'estat físic obtenint més força muscular. Aquest nou aparell està compost per una plataforma oscil·lant vibratòria acompanyada d'un "mini-ordinador" mitjançant el qual es poden donar les ordres preferents. Com per exemple, programes d'aprimar-se per reduir la cel·lulitis. Aquest programa també serveix per millorar la circulació sanguínia i la flexibilitat.

Per convèncer-nos de comprar la Vibropower utilitzen en primer pla la imatge de dos esportistes especialitzats, un amb el Màster de fitness internacional i un altre és campió del món de natació. Amb la imatge d'aquests dos esportistes pretenen fer entendre que tenen aquesta imatge corporal gràcies a la utilització de la màquina.

Tots els grups subratllen la funció o intencionalitat de les imatges en els anuncis -aspecte aquest de gran rellevància en la promoció de productes adreçats al modelat corporal-, bé com a aspectes introductoris de la seua reflexió, o bé incardinada en el procés d'anàlisi d'arguments:

(...) això de veure aquests dos esportistes damunt la màquina és una oferta temptadora però un engany a la vegada ja que la gent diu : "Ai mira quin cos i això amb la màquina Vibropower; com que jo vull ser com ell o ella, i ells en deuen tenir una a casa seva doncs en comprarem una per a ser com ells i aconseguir el seu mateix cos. (A3-G2)

(...) l'anunci és basa en dos personatges famosos (David Meca, Campió del Món de Natació; i Jessica Expósito, Màster en Fitness Internacional) per fer veure'ns que si comprem el producte assolirem el mateix estat físic que aquests dos personatges i que és usada per grans esportistes com un

entrenador personal. Però és realment així? Nosaltres creiem i sabem segurs que ells han aconseguit aquest estat físic amb hores de pràctica física i gimnàs; no mitjançant una plataforma vibratòria. (A3-G4)

És a l'avaluació sumativa, centrada en la realització de l'examen escrit d'assaig, que s'adverteix amb major claredat el grau en què l'alumnat és capaç de realitzar una interpretació d'un missatge relacionat amb el culte al cos com a primer pas en el seu procés reflexiu.

Així, en una prova que té unes característiques que l'alumnat no intueix -normalment els exàmens al centre se solen centrar en la reproducció de conceptes i són pocs aquells que incideixen en l'aplicació pràctica de coneixements en un procés reflexiu-, volem ressaltar la manera com s'aproxima aquest a la redacció de la resposta. Totes les resolucions de l'alumnat s'inicien, amb major o menor profunditat, amb més o menys precisió, amb una descripció interpretativa.

La valoració de la capacitat interpretativa ha girat entorn als següents criteris: que l'alumnat expliqui amb les seues pròpies paraules en què consisteix l'anunci; que reproduïska o expliqui el seu missatge principal; que descriga les principals característiques del producte; i que determine el paper que juguen les fotografies de les models i els models que hi apareixen.

L'alumna 3, com la resta de l'alumnat, ha iniciat la seua anàlisi crítica a partir d'una interpretació de l'anunci i del missatge que hi subjau -en aquest cas, de forma molt acurada- (E-3):

Pel que fa a l'anunci publicitari donat, aquest ja ens presenta la imatge d'un cos d'una dona; el que seria l'anomenat "cos 10", el model que una dona ha d'aconseguir. L'anunci pròpiament dit ens presenta un cinturó "miraculós" amb el qual tota dona que l'utilitzi aconseguirà una "cintura d'avispa". Al costat d'aquesta imatge de considerable o mitja grandària i situada a la part esquerra del pòster o anunci, trobam amb lletres destacades -grans i en negreta- "*Slendertone*, para una cintura perfecta".

Aquesta és una tècnica publicitària força utilitzada -imatge "impactant" i una frase que també crida l'atenció-, ja que la imatge i les lletres grans i en negreta criden l'atenció del públic al qual va dirigit l'anunci/producte, que en aquest cas va dirigit a les dones.

Amb una grandària de font més reduïda, ens presenten la situació o context -l'arribada de l'estiu i, en conseqüència la necessitat de perdre pes per aconseguir un "cos 10"-, i l'experiència d'una consumidora que assegura bons resultats amb el producte, i la seva satisfacció a posteriori de la utilització del cinturó; i finalment, les "claus" del cinturó.

Aquestes "claus" o allò que aconseguim mitjançant el cinturó són:

resultats en quatre setmanes, reducció d'uns 3,5 cm de diàmetre de la cintura, ventre pla i tonificat i una sessió de 20' que equival a 120 abdominals.

Com podem observar, aquesta alumna ha focalitzat la interpretació del missatge en diversos detalls entre els quals destaquen: la imatge de la model, el missatge persuasiu, la grandària de les lletres i el format que s'utilitza, l'eslògan, el repartiment d'espais entre les imatges i els textos, els missatges secundaris que donen suport i amplifiquen el missatge principal, i la descripció de les principals característiques del producte.

No tot l'alumnat però realitza una interpretació tan exhaustiva. Ara bé, elles i ells s'aproximen, amb diferent grau de detall, a l'objecte d'una adequada interpretació: tots i totes comprenen el missatge principal de l'anunci, descriuen les característiques fonamentals del producte, i atenen al paper persuasiu de la imatge (tant de la principal, com en molts casos de les secundàries):

Aquest anunci publicitari ens intenta vendre uns fàrmacs per reduir la grassa i augmentar la massa muscular. Apareix una fotografia d'un home amb uns abdominals portentosos; i una altra fotografia on apareixen els tres pots de pastilles. El seu missatge principal és que ens lliurarem, per sempre, de la grassa no desitjada.

Utilitza com a estratègia la fotografia d'un home que està molt fort per a què la persona que ho llegeixi s'identifiqui amb ell. També ens diu que un dels seus fàrmacs està patentat a nivell mundial. Un altre dels seus productes diu que estimula el sistema nerviós central i la despesa de calories. Ens diu que els seus productes contenen substàncies no estimulants i, una classe de pastilles que redueixen el greix corporal i augmenten la massa muscular magra. (E-15)

Des d'una perspectiva global i quantitativa observem com la mitjana de les qualificacions parcials¹³⁴ obtingudes per l'alumnat en l'avaluació de la fase interpretativa ha estat elevada: 8,43 punts sobre 10.

En conseqüència, la interpretació de l'anunci ha estat un aspecte l'aprenentatge del qual ha estat plenament satisfactori. De fet, si atenem als resultats de l'examen escrit d'assaig, només una alumna (E-11) ha obtingut una qualificació negativa (per baix de 5 punts) en aquest apartat.

134 Veure Figura 50, p. 405.

10.2. L'ANÀLISI

Analitzar és identificar les relacions causa-efecte òbvies o implícites en afirmacions, conceptes, descripcions o altres formes de representació que tenen com a fi expressar creences, judicis, experiències, raons, informació o opinions. L'anàlisi constitueix la segona de les fases o habilitats cognitives en un procés de reflexió crítica sobre algun objecte, situació, dada, etc.

Amb aquest indicador per tant, avaluem aspectes com: la identificació de les principals afirmacions que es mostren com arguments o raons a favor del producte que es promociona; el reconeixement de la seua intencionalitat; l'examen minuciós de la proposta que es presenta, i les premisses o suposicions de les quals parteix o es fonamenta.

Per tal d'avaluar com l'alumnat aplica l'anàlisi com a segona etapa en la seua reflexió crítica sobre qüestions vinculades al culte al cos, atenem a l'avaluació inicial i al progrés que l'alumnat mostra mitjançant l'activitat 3 del REM i l'examen escrit d'assaig.

10.2.1. L'anàlisi a l'inici: es troba amb comptagotes

L'anàlisi de l'anunci presentat en l'avaluació inicial permet apreciar que només cinc alumnes exposen en la seua valoració crítica algun dels arguments en què es basa la promoció del producte. En aquesta anàlisi alguns i algunes alumnes coincideixen en assenyalar l'argument visual, centrat en la imatge de les persones que fan de model:

Utilitza models perquè la gent normal es fixi en els seus cossos i vulgui tenir el seu cos igual, així que ens dóna a entendre que si utilitzem la Vibropower tendrem el cos dels models que surten. (A0-15)

Els anuncis només et mostren persones amb un cos perfecte i això és el que fa que el comprem. (A0-17)

Per fer l'anunci els anunciants pareixen que són models que tenen una figura perfecta i no persones que es vulguin aprimar. (A0-23)

Encara que un alumne troba algun argument més, com és l'eficàcia que predica l'anunci: "Aquest anunci només vol vendre aquest producte fent-nos creure que és eficaç" (A0-8).

10.2.2. El progrés en l'anàlisi: "Els arguments dels quals es val l'anunci..."

La forma en què l'alumnat analitza una informació donada evoluciona positivament amb la realització de l'activitat 3 del REM. L'anàlisi de l'anunci que l'alumnat escull i que és objecte d'una valoració crítica col·legiada per part dels grups de treball, se centra en identificar i enumerar les afirmacions exposades com a raons presentades al seu favor. El següent redactat és exemplificant (A3-G4):

Els arguments dels quals es val l'anunci (...) són diversos. Començant per l'excepcionalitat de la màquina, argumentant que és la més moderna i eficaç; i la seva seguretat, ja que no ocasiona efectes col·laterals i té resultats més eficaços que moltes altres màquines. I es val d'arguments com el fet que molts campions i esportistes entrenin amb Vibropower i que és un aparell adreçat a tot tipus de públic.

També, ens diu que deu minuts de Vibropower equival a una hora de gimnàs i l'anunci ens informa que en tan sols deu minuts de l'ús de la plataforma vibratòria podrem cremar entre 200 i 300 calories gràcies als seus exclusius programes per aprimar.

I finalment, afegeix que els millors metges i esportistes han constatat que en menys de vint sessions de Vibropower obtindrem: reducció de dues talles, augment de fins un 40% de força muscular, augment d'un 100% en la tonificació muscular i en la tonificació de la pell, així com eliminació de líquids.

El procés d'identificació d'arguments en la fase d'anàlisi dels anuncis, esdevé l'etapa de la reflexió més ordenada i millor presentada per part de tots els grups de treball. Amb diferents fórmules, els grups imbriquen les raons que l'anunci exposa, de forma explícita o implícita. El següent exemple és representatiu (A3-G1):

Un dels arguments més impactants és el que ens diu que els programes d'aquesta màquina estan testats científicament, ja que fa que tinguem una creença d'eficàcia major a l'hora de comprar-la. D'altra banda, ens asseguren que és la més moderna i eficaç ja que està fabricada per una empresa líder en el món que posseeix un equip de professionals reconeguts mundialment.

Un altre argument és que 10 minuts de la utilització de la màquina Vibropower equivalen a 1 hora de gimnàs. A part de tots aquests arguments també ens assegura que amb menys de 20 sessions podrem obtenir: reducció de dues talles menys; augmentar la força muscular; augmentar la tonificació muscular i de la pell; i l'eliminació de líquids.

A l'examen escrit d'assaig, instrument d'avaluació final, és on podem valorar d'una manera més efectiva els aprenentatges de l'alumnat envers la seua

capacitat d'anàlisi d'un anunci que promociona el culte al cos des de determinades vessants.

Val a dir que aquesta fase de la reflexió -l'anàlisi- és, des de la perspectiva quantitativa amb relació a les qualificacions parcials obtingudes per l'alumnat, la que ha obtingut la segona puntuació global més elevada: 8,29 punts sobre 10¹³⁵.

a. De l'anàlisi a l'avaluació: "És creïble tot això?"

Una lectura atenta dels texts escrits per l'alumnat en l'examen escrit d'assaig ens permet detectar les dues fórmules que aquest ha utilitzat per a articular el seu discurs.

D'una banda, l'enumeració de raons de forma asèptica, és a dir, sense cap interpretació ni avaluació per part de l'alumne o l'alumna:

Per vendre el producte ens especifica uns quants arguments. El primer és que una sessió de 20 minuts amb "Slendertone" equival a 120 abdominals. El segon argument és que la cintura es pot reduir a 3,5 cm de mitjana. El tercer, que les persones que l'han provat noten un ventre més llis, i ens posa l'experiència d'una dona que diu haver-ho provat. També exposa que, a falta de temps per fer dieta i deport, utilitzant "Slendertone" podrem obtenir la fermesa que desitjam. Per últim diu que està provat clínicament. (E-23)

L'anunci es val d'una sèrie d'arguments per tal d'aconseguir la venda del "Quantrax Nutricion". En primer lloc s'argumenta que els efectes del producte sobre l'organisme són els que es veuen en la imatge (un home amb uns abdominals forts). I també, que el producte actua sobre l'organisme permanentment, és a dir, que la pèrdua de greix és per sempre. A part, cada tipus de producte és diferent, i es val també d'arguments presentats anteriorment (la reducció de la fam, l'augment de la massa muscular, la reducció del greix corporal,...). (E-12)

Aquesta última dissertació (E-12) continua amb la pregunta retòrica: "Però, és creïble tot això? Realment és veritat?", a partir de la qual desgrana tota una sèrie de contra-arguments amb els quals avalua la credibilitat de les raons explicitades. És a dir, primer identifica i presenta els arguments en què es fonamenta l'anunci per a persuadir al consumidor o consumidora de la seua compra, per a posteriorment, avaluar-los i contrastar-los fent ús de fets i coneixements.

135 Veure Figura 50, p. 405.

La segona fórmula d'anàlisi és la que utilitza aquell alumnat que teixeix un discurs en què enumera les raons i arguments que ha identificat, per a immediatament contrarestar-les amb opinions i coneixements que posen en tela de judici la seua major o menor credibilitat. És a dir, combinen l'anàlisi amb l'avaluació:

Pel que fa al segon argument que correspon al segon producte, ens diu que redueix el greix corporal i augmenta la massa muscular. Tot això no és possible si no realitzem de forma adequada i equilibrada exercici físic per poder eliminar els greixos utilitzant-los com a font d'energia. Tampoc podem aconseguir una tonificació de la massa muscular si no realitzam els exercicis de força-resistència. (E-9)

b. L'anàlisi exclusivament femení: "disfrutar de l'estiu i del biquini"

És interessant destacar que la gran majoria de les alumnes -només xiques- es refereixen a l'estiu, i a la necessitat creada en la societat de lluir un cos perfecte, com a un argument que crida l'atenció del consumidor o consumidora:

Arriba l'estiu i la gent vol adquirir un bon cos per a quan vagi a la platja tengui un cos admirable i que cridi l'atenció (E-13). Ens explica que ara que ve l'estiu, i que hem de cuidar el nostre cos, hem de tenir una bona figura per a lluir els banyadors (E-19). (...) i disfrutar de l'estiu i del biquini tenint la cintura perfecta (E-23). La funció d'aquest anunci és reduir uns 3,5 cm la cintura i gaudir de l'estiu i del biquini tenint una cintura perfecta (E-23). Ens incita a comprar-lo anomenant que ja arriba l'estiu i que ja hem de lluir el nostre cos portant biquini (E-7). Com bé diu l'anunci, l'estiu ja arriba, i amb ell l'objectiu d'aconseguir un "cos 10" (E-3).

Totes les alumnes destaquen l'al·lusió a l'època estival -on es multipliquen els moments en què els cossos s'exposen davant dels altres- la qual cosa revela la importància d'aquest argument publicitari per a elles.

10.3. L'AVALUACIÓ

Avaluar és determinar la credibilitat de les històries o altres representacions que expliquen o descriuen la percepció, experiència, situació, judici, creença o opinió d'una persona; així com determinar la fortalesa lògica de les relacions d'inferència entre afirmacions, descripcions, qüestionaments o altres formes

de representació. L'avaluació esdevé la tercera de les fases en un procés de reflexió crítica.

A través d'aquest indicador d'anàlisi doncs, examinem elements com: el contrast d'arguments propis amb les raons en què es basa el missatge publicitari; l'enraonament per a determinar la credibilitat o el nivell de confiança dels arguments utilitzats en l'anunci; la valoració de la fortalesa de les premisses o suposicions en què es basa l'anunci; el fet de posar en dubte la informació proporcionada; i l'elaboració de judicis sobre les evidències que presenta l'anunci.

Per tal d'avaluar com l'alumnat aplica l'avaluació com a tercera etapa en la seua reflexió crítica sobre qüestions vinculades al culte al cos, atensem als tres episodis d'avaluació propis de l'avaluació contínua: l'avaluació inicial, en el començament de la unitat didàctica; l'avaluació formativa, fonamentalment a través de l'avaluació de les activitats 2 i 3 del REM; i l'avaluació final a través de l'examen escrit d'assaig, cloenda de la intervenció didàctica.

10.3.1. L'avaluació: un aspecte difícil del principi al final

Contrastar arguments, confrontar idees, objectar les afirmacions o les evidències en base a raons de certa solidesa, és una fase del procés de reflexió pràcticament inexistent en l'avaluació inicial. Alguns dels judicis per a posar de manifest la credibilitat de l'anunci no tenen consistència teòrica ni científica:

He sentit que causa lesions, no sé si serveix per aprimar-te, però no el compraria (A0-19); Hi ha hagut casos de lesions musculars amb aquests aparells (A0-7); En certa manera et menteixen perquè és impossible que duent una dieta de brioixeria i fent només aquest exercici puguis arribar a tenir un cos com el que et plantegen (A0-16); Totes les hores que diu d'esports que equivalen a 10' no són veritat (A0-8).

La fase avaluadora de la reflexió crítica en l'activitat 2 ha donat peu a l'exposició i contrastació d'arguments entre els diferents grups de treball molt desigual. Des de grups de treball com per exemple el G5 que realitzen una argumentació simple:

Sobre el nostre punt de vista, creim que alguns dels productes sí que canvien la silueta, però només molt poc, però la majoria de vegades no. Ja que si només tractes amb el producte i menges el que vols, és

impossible aprimar-te. Nosaltres trobam que potser que alguns d'aquests productes sí que poden ser perillosos per la salut, sobretot les dietes i les pastilles, ja que possiblement et poden causar un efecte secundari, o simplement caure't malament. (A2-G5)

A grups de treball com el G4 que aprofundeixen en els arguments amb un nivell d'eloqüència digne de citar (A2-G4):

Actualment, la publicitat i els mitjans de comunicació tenen una gran influència sobre les persones. I aquesta influència sobre nosaltres, també la té la moda. La moda, avui en dia, regeix les tendències artístiques que van lligades a la perfecció i modernitat de qui les porta. És a dir, ens imposa uns cànons de bellesa i una conducta social que cal seguir per ser una persona moderna i perfecta.

El paper que desenvolupa la televisió i la resta de mitjans de comunicació és molt important. Gairebé tots els magazins, concursos, shows, sèries... estan presentats o protagonitzats per persones que pel motiu de treballar en televisió són famoses i que a més, es troben dins les línies que exigeix la moda. A part d'això, cal afegir-hi que el fet de ser famosos els permet dur una vida econòmicament molt òptima (amb excepcions) i tenir un alt rang social.

Aquestes persones, amb un cos ideal, a l'última moda i amb una bona situació econòmica, laboral i social, ens influencien. Aleshores és quan es creu que si segueix l'exemple d'aquest famós, s'assolirà el mateix punt que ells. El famós es converteix en un prototip a seguir.

(...) Aquests productes, anomenats molts cops "productes miracle" no són realment així. En la publicitat ens mostren els productes i ens fan creure que prometen molt, però realment aconsegueixen poc. I tot això sense oblidar els danys a la salut que poden ocasionar al seu consumidor a causa de la poca informació que requereix el seu ús i el consum correcte d'aquests productes.

A més, ens venen el producte amb una persona que ens el presenta. Aquesta persona apareix amb un cos ben modelat, en el cas que l'objectiu del producte sigui aprimar, surt una persona prima i d'aspecte saludable; i en el cas que sigui un producte per modelar el cos i posar musculatura, una persona amb un cos esculpit amb molts músculs marcats. I tampoc és estrany que aquesta persona que ens presenti el producte sigui un famós. Realment han aconseguit aquest cos amb el producte que ens volen vendre? La resposta més encertada seria que l'han aconseguit amb hores de pràctica física i gimnàs.

L'avaluació en el procés de reflexió és la faceta on hem detectat més dificultats en l'alumnat. Així es ratifica des de la vessant quantitativa quan considerem les qualificacions parcials¹³⁶ obtingudes en l'aplicació d'aquesta habilitat: 6,71 punts sobre 10, la mitjana de qualificacions parcials més baixa.

Quan atenem a les dades qualitatives observem un fet que en les altres dues fases (interpretació i anàlisi) no s'havia produït: aquest és la seua inexistència en el cas de dues alumnes (E-6 i E-20). En ambdós casos les alumnes havien

136 Veure Figura 50, p. 405.

realitzat una interpretació de l'anunci, i una anàlisi més o menys encertada, però no realitzen en la seua crítica la contrastació de raons i arguments.

Malgrat que l'avaluació -com a instrument que ajuda a determinar la credibilitat o el nivell de confiança dels arguments utilitzats en els anuncis presentats- es revela com un dels elements susceptibles de millora, els discursos de l'alumnat ens aporten valuosa informació.

Ací volem destacar un fet que ens indica que l'alumnat, en general, és conscient de la necessitat de contrastar els arguments que l'anunci presenta com a certeses. Així ho demostren els talls que realitzen en els seus discursos per a matisar que van a dedicar-li un espai a l'avaluació d'arguments amb la finalitat de valorar el seu grau de credibilitat:

Un cop donat els arguments els avaluarem de forma correcta, donant-li la credibilitat que pertocui (E-1). És important per a nosaltres mateixos avaluar bé la credibilitat de l'anunci, per això ens fixarem en els arguments que ens dóna (E-9). Em bas en els següents arguments per a demostrar que això és totalment fals (E22). Ara, per contrarestar els arguments anteriors exposaré una sèrie d'explicacions (E-19). Referit a la contra dels meus arguments amb els de l'anunci,...(E-2). La majoria dels arguments que utilitza aquest producte són totalment incoherents. Quant a... (E-17). Aquest anunci està ple de falsos mites i d'arguments incoherents. Per començar...(E-7).

10.3.2. El progrés en l'argumentació

La resolució de l'activitat 3 del REM provoca una avaluació argumental molt més acurada per part de tots els grups de treball. Hi ha un factor rellevant que condiona positivament aquesta evolució: en l'activitat 3 es desenvolupen específicament continguts conceptuals relacionats amb les habilitats per a l'enraonament crític.

a. "l'argument (...) de perdre pes (...) és incoherent perquè..."

La fase d'avaluació en la reflexió crítica se centra en tots els casos en el contrast, una per una, de les afirmacions presentades com a raons, afirmacions o arguments analitzats prèviament. Ací els coneixements adquirits prenen una importància cabdal perquè les objeccions a l'argumentació amb què es persuadeix al consumidor, i la valoració de la fortalesa de les suposicions i premisses en què es basa, requereix d'una contrastació raonada:

L'augment de força muscular, la tonificació muscular, la tonificació de la pell, i la reducció de dues talles menys és impossible perquè per tonificar els músculs has de fer abdominals, però aquests no lleven el greix. (A3-G5)

L'argument pel que ens interessem més, és a dir, el de perdre pes, és incoherent perquè com hem esmentat abans no es pot aconseguir perdre dues talles només en 10 minuts, ja que en els primers 15-20 minuts d'un exercici aeròbic, els glúcids són la principal font d'energia. A partir d'aquest temps, és mobilitzen els lípids, els quals passen a ser els nutrients més importants per als nostres músculs. (A3-G1)

És interessant observar que la contrastació d'arguments no es limita a l'ús de coneixements sobre la qüestió i s'apela al sentit comú per a discriminar i rebatre plantejaments:

Un argument típic de moltes publicitats és pagar a gent famosa per a patrocinar alguna cosa. La pregunta més important és: Creu de veritat la gent que ells han aconseguit el cos que tenen gràcies a la màquina vibropower? I tristament la resposta és que sí, i molta gent es deixa influenciar pels famosos. Però, si es pensa un poc, concloem que per alguna cosa han arribat aquí on són i existeix una relació lògica de per què són campions amb un esport o tenen un màster: a força de pràctica, ja que una màquina no pot practicar per ells ni ells pot convertir en campions així com així, sinó que ells cada vegada s'han d'exigir més per a arribar més amunt. (A3-G2)

b. La crítica, també positiva: "té bastants aspectes positius"

La crítica pot tenir aspectes negatius o aspectes positius, depèn, evidentment, de l'objecte de reflexió i de la persona que la realitza. Si bé és cert que la majoria de discursos han posat en evidència els atributs associats al producte que l'anunci promociona, alguna dissertació ha ressaltat els aspectes positius.

Destaquem ací la reflexió del grup 6 sobre un producte -la Wii "Ponte en forma"- el qual analitzen, avaluen i destaquen aquells trets positius que consideren rellevants (A3-G6):

Nosaltres pensam que aquesta "màquina" o videoconsola juntament amb els seus exercicis té bastants aspectes positius. Els grans o principals avantatges són que podem fer exercici independentment del temps que faci fora de casa, a més, també és molt dinàmic i divertit i una activitat d'oci que podem practicar amb els nostres amics.

Finalment, com a darrer avantatge, tenim la gran diversitat d'exercicis per no avorrir-nos fàcilment, alhora que escollim la intensitat i durada que s'adapta millor a les nostres condicions. Tot i així, cal tenir en compte que possiblement aquesta màquina no ens aprimi directament, però si acompanyam d'una dieta variada i equilibrada aleshores podrem mantenir

una bona condició física i ens sentirem millor.

10.3.3. El judici final: l'habilitat d'avaluar de xiques i de xics

L'avaluació final ens possibilita analitzar l'habilitat de l'alumnat per a avaluar la credibilitat dels arguments que ha identificat. A través de l'examen escrit d'assaig no avaluem la reproducció de continguts conceptuals, sinó la seua aplicació en el marc d'una reflexió crítica, la qual cosa requereix, sense dubte, d'un aprenentatge significatiu i funcional.

En conseqüència, l'anàlisi dels resultats ens proporciona informació valuosa sobre la pertinença de la metodologia utilitzada en la transmissió de coneixements relacionats amb els mites i pràctiques errònies en l'exercici físic.

Els anuncis objecte de crítica són diferents per a elles i per a ells, per la qual cosa diferenciem l'avaluació realitzada per les xiques de la realitzada pels xics.

a. La contrastació d'arguments realitzada per les xiques

Hem agrupat entorn a set grups els judicis que han fet les alumnes sobre les evidències i afirmacions que presenta l'anunci. Aquests judicis constitueixen els nuclis argumentals que han inclòs en les seues disquisicions i que presentem a continuació per ordre de major a menor ús (amb referència al nombre d'alumnes que s'hi refereixen en els seus discursos).

La Figura 51 recull de forma sintètica i ordenada els diferents nuclis argumentals amb relació al percentatge d'alumnes (xiques) que n'han fet ús en les seues dissertacions. Val a dir que la mitjana d'arguments que cada alumna exposa o utilitza en els seus enraonaments és de 3,43. Encara que un mateix nucli argumental siga plantejat des de diferents òptiques només l'hem computat una vegada.

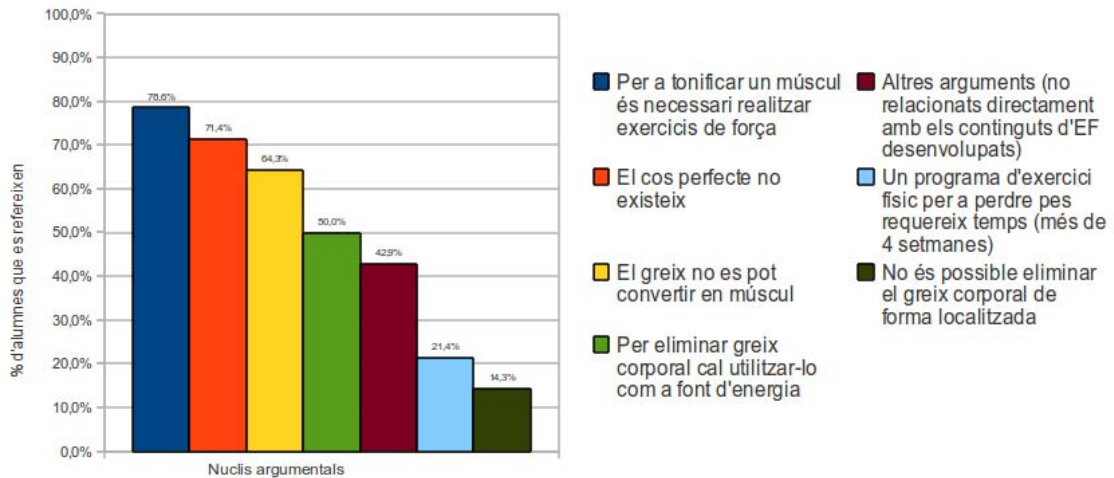


Figura 51: Principals arguments utilitzats per les alumnes en l'examen escrit d'assaig

1. En primer lloc destaca l'argument on matisen que per a tonificar un múscul és necessari realitzar exercicis de força (força i resistència muscular):

El darrer argument és incorrecte perquè els abdominals només tonifiquen el múscul, no fan perdre pes. Per tant, si diu que una sessió de 20' equival a 120 abdominals, l'únic que fa aquest cinturó és tonificar el múscul, no reduir el greix. (E-13)

És impossible que 20' utilitzant el cinturó equivalgui a 120 abdominals i llavors s'elimini la grassa de la cintura i la panxa. Només amb la realització d'exercicis abdominals podem aconseguir tonificar (posar forts) els abdominals. A més hem de recordar que no eliminem greix, sinó que tonifiquem. (E-3)

2. El segon argument més utilitzat per elles gira al voltant de l'existència del cos perfecte:

En l'actualitat surt molt la paraula cos perfecte però ens hem d'aturar a pensar què és un cos perfecte, i si existeix. La veritat és que un cos perfecte no existeix i que si ens ho posen és més per a què comprem el producte. (E-13)

Per a mi no existeix l'objecte perfecte ni la cintura perfecta (...) Cada persona ha d'estar a gust amb ella mateixa i ha de fer exercici per a cuidar la seva figura. (E-18)

Ningú pot aconseguir tenir el mateix cos que el que utilitza l'anunci, ja

que no hi ha ningú que tengui el mateix tipus de cos: n'hi ha de més amples, de més estrets, de grassos, de prims, de més alts i de més baixos. (E-11)

3. El tercer argument es relaciona directament amb una falsa creença bastant difosa que es resumeix en la frase "el greix es pot convertir en múscul exercitant-lo":

Respecte a l'argument que el cinturó redueix 3,5 cm, no és cert ja que l'únic que fa aquest cinturó és enviar impulsos nerviosos i contraure el múscul, per tant l'únic que fas és tonificar-lo perquè no es poden invertir les funcions de dos teixits: ni el greix es pot tornar múscul ni el múscul greix (...). És impossible que 20' d'aquest cinturó equivalgui a 120 abdominals perquè fent abdominals no es redueix greix, sinó que es tonifica el múscul. (E-14)

L'anunci diu que serveix per tonificar l'abdomen, per tant, com que el greix no torna múscul perquè són dues coses ben diferents, quan tonifiquem el que feim és posar forta aquesta part del cos. (E-7)

Vint minuts d'aquest cinturó no equivalen a 120 abdominals ni pots perdre greix abdominal, perquè fent abdominals no perds greix, sinó que tan sols poses la musculatura forta. (E-1)

4. El quart argument, utilitzat pel 50% de les alumnes, versa sobre l'activitat aeròbica com a mitjà per a reduir el greix corporal. Sorpren que no trobem en més alumnes l'ús d'aquest argument perquè és un dels aspectes al qual amb més insistència ens hem referit al llarg del procés didàctic, tant a nivell conceptual a través del REM, com a nivell procedimental a través de les sessions pràctiques d'educació física.

Per perdre greix el que cal és dur un seguiment d'exercici aeròbic (...) de llarga durada i no molta intensitat. (E-7)

Per eliminar el greix, en tot cas, hauríem de realitzar una activitat aeròbica, és a dir, un exercici de més de 20' a un ritme que una persona pugui aguantar fora aturar-se. A partir d'aquests 20 minuts estaríem utilitzant com a font d'energia els greixos. (E-5)

5. Que els efectes d'un programa d'exercici físic per a la salut amb què eliminar un excés de pes requereix de continuïtat, és un altre dels arguments que fan servir tres alumnes:

Quant a l'argument que diu que obtindràs resultats a les 4 setmanes també és fals. No hi ha cap meta que no requereixi d'un esforç continu i duent a terme uns criteris bàsics com l'alimentació i la pràctica d'exercici

físic. (E-14)

6. Són poques les alumnes que es refereixen a un mite bastant estès en la cultura física popular. Aquest és el de considerar que es pot reduir el greix corporal de forma localitzada:

L'única forma d'eliminar greix seria realitzant esports amb una intensitat moderada i amb una durada mínima de 20' diaris, encara que no es pot reduir greix d'una zona determinada, sinó d'allà on més hi hagi. (E-14)

Quan treballem un determinat segment muscular, a causa d'aquest mateix treball, es "contreu" i sembla que el volum de greix s'ha eliminat. Però no. No existeix cap exercici que ens permeti eliminar greix d'una zona localitzada. (E-3)

7. Finalment, hi ha alumnes que plantegen altres arguments que no tenen a veure tant amb als continguts desenvolupats a les sessions de la unitat didàctica. Alguns d'ells són realment suggeridors:

Deixa en ridícul (...) l'exercici físic ja que, segons l'anunci és una manera massa forçada i poc eficaç, perquè en la societat d'avui en dia som persones amb molt poc temps, i per tant mai hi ha temps per a fer exercici. Amb poques paraules amb aquest argument descriu una societat sedentària basada bàsicament en el menjar "basura", i en general el menjar precuinat. Amb això no dona gens d'exemple ni incita a la gent a començar a fer una vida sana. Però, està clar que a l'anunci, com és lògic, l'interessa vendre el seu producte, per tant arriba a la conclusió que el millor és comprar el cinturó *Slendertone* i seguir amb el mateix estil de vida. (E-16)

Quant a això de l'estiu, les persones que realment es preocupen i volen lluir biquini o trikini s'hauran posat a fer dieta i/o exercici abans, no un parell de dies abans de l'estiu (...) Un altre aspecte del qual no xerra és de la salut: Pot tenir conseqüències per a la salut? És saludable? Quan de temps l'has de portar? Si el portes més temps del recomanat passa res? (E-18)

S'ha comprovat clínicament (...) si fos vera posarien l'hospital o el lloc on ha estat comprovat, però no ho poden fer perquè si posessin qualque clínica i no fos vera, ella podria denunciar-lo. (E-19)

b. La contrastació d'arguments realitzada pels xics

L'avaluació de les raons, evidències, i afirmacions que els alumnes han extret de l'anàlisi del seu anunci mostra que els arguments giren entorn a set aspectes. Aquests constitueixen els nuclis argumentals que han inclòs en les

seues dissertacions i que presentem a continuació per ordre de major a menor ús (amb referència al nombre d'alumnes que s'hi refereixen en els seus discursos).

La Figura 52 recull de forma sintètica i ordenada els diferents nuclis argumentals amb relació al percentatge d'alumnes (xics) que n'han fet ús en les seues reflexions crítiques.

Val a dir que la mitjana d'arguments que cada alumne exposa o utilitza en els seus enraonaments és de 4,56. Així com hem fet en l'anàlisi de l'avaluació realitzada per les xiques, encara que un mateix nucli argumental siga plantejat des de diferents òptiques per un mateix alumne, només l'hem computat una vegada.

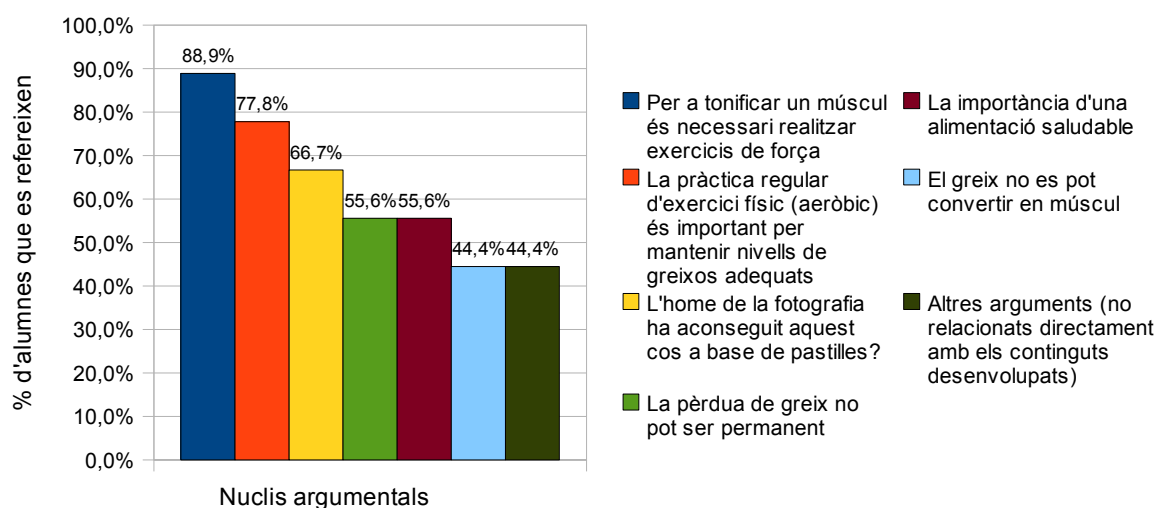


Figura 52: Principals arguments utilitzats per els alumnes en l'examen escrit d'assaig

1. En primer lloc destaquen les referències a la necessitat de realitzar exercicis de força per a augmentar la força muscular, descartant així que els fàrmacs puguin ser la causa de la tonificació dels músculs. A aquest argument s'hi refereixen pràcticament tots els alumnes (excepte un):

Tampoc podem aconseguir una tonificació de la massa muscular magra si no realitzem els exercicis de força resistència que ens serveixen per a tenir una postura corporal correcta, i evita que tinguem lesions (E-9)

Diu que augmenta la massa muscular magra, però l'única manera d'augmentar la massa muscular és fent exercicis de força i resistència muscular (E-21). Per guanyar massa muscular l'únic que podem fer és realitzar exercicis de força resistència (E-22). Per augmentar la massa muscular cal aplicar exercici sobre els músculs concrets que es volen desenvolupar. (E-2)

2. La necessitat de realitzar exercici aeròbic com a activitat que permet mobilitzar els greixos com a font d'energia, esdevé el segon raonament més utilitzat pels alumnes:

Una altra idea incorrecta és que si una persona consumeix el producte reduirà el greix corporal. Això és una idea falsa ja que, per a què una persona elimini o redueixi el seu greix corporal ha de seguir una dieta sana i realitzar exercici físic aeròbic amb freqüència. (E-22)

La veritat és que alguns d'aquests arguments no són certs com en el cas de Thermo Cutis perquè diu "quema las grasas", però l'única manera de cremar grasses és mitjançant exercicis aeròbics. (E-21)

3. Una part important dels alumnes (66,7%) se centra en la imatge que acompanya al producte per a qüestionar la credibilitat dels efectes que diu l'anunci que tenen els seus productes:

En la imatge apareix un home amb un bon aspecte físic. Es tracta de la típica estratègia publicitària. Realment ha aconseguit aquest home el seu cos consumint "Quantrax nuticion"? Sembla ser que no és així. Que l'ha aconseguit amb hores de gimnàs i de pràctica física. (E-12)

L'argument de la fotografia de l'home, aquest home no està així gràcies a les pastilles sinó gràcies a un intens entrenament dels músculs del seu cos, i ens volen fer veure que si prenem aquestes pastilles tindrem aquest cos. (E-2)

4. Poc més de la meitat dels alumnes s'ha referit a una de les afirmacions més destacades en el procés d'anàlisi, el que fa referència a l'eliminació definitiva de la grassa corporal:

Des del punt de vista científic cal esmentar que la pèrdua de greix no és permanent mai, sinó que va relacionada amb el consum d'aliments i amb la pràctica d'exercici físic. Per tant, no és possible perdre el greix per sempre, perquè si passem a dur un estil de vida no actiu esportivament i no saludable amb els aliments, el greix augmentarà. (E-12)

Començarem per avaluar l'argument que la grassa no torna mai més,

cosa totalment falsa. Ens vol fer creure que amb aquestes pastilles podríem portar una molt dolenta alimentació, com per exemple menjar cada dia de la setmana "fast food", i no menjar ni peix ni verdura ni fruita, i així i tot seguir tenint un cos perfecte. (E-2)

5. L'alimentació també ha estat un dels temes que han centrat els raonaments de cinc dels nou alumnes que han realitzat l'examen escrit d'assaig:

Un dels seus productes diu que ens reduirà l'apetit i no deixarà que el nostre cos acumuli greix. L'acumulació de greix depèn del tipus d'aliments que consumim. Si consumim aliments rics en greixos el greix corporal augmentarà. (E-22).

Ens diu que redueix l'apetit i inhibeix l'acumulació de grassa. Personalment no em prendria aquest producte perquè cadascú ha de menjar el necessari per estar bé de salut: una bona alimentació. I no em faria gaire gràcia que un producte així em llevés la gana perquè no estaria anímicament bé. (E-9)

6. Un argument al qual s'han acollit el 44% dels xics és el que es refereix a la possibilitat de convertir els teixits: transformar el greix en múscul i viceversa.

El raonament que naix de la creença popular que el greix pot transformar-se en múscul mitjançant diferents estratègies (exercicis abdominals, pastilles, electroestimulació,...) és un raonament que podria haver estat més recurrent entre els alumnes, ja que ha sigut un dels mites més explicats a les sessions d'educació física i que més curiositat els va generar:

La pèrdua de greix no va relacionada directament amb la tonificació muscular. És a dir, perdre greix corporal no significa guanyar múscul. Per tant com és possible que la venda d'uns productes que provoquen la pèrdua de greix corporal tinguin com a resultat una tonificació corporal dels músculs? Es tracta d'un dels típics mites esportius: l'augment de massa muscular provoca una reducció de greix. (E-12)

En aquest anunci es pronuncia algun mite com que la grassa es transforma en múscul, quan això no és veritat perquè la grassa no es pot transformar en múscul i el múscul no es pot transformar en grassa. (E-8)

7. Igual que passa en les dissertacions de les alumnes, ells també inclouen imaginatius arguments amb els quals qüestionar la credibilitat

de les raons exposades al consumidor per a la compra del producte:

Jo crec que aquestes pastilles o fàrmacs són la "repanocha" perquè tot el món les compraria. I per què no les compren? Doncs perquè la gent culta no es fia dels productes miraculosos. (E-4)

Diu que prenent-lo predisposa a l'esforç i millora l'alerta mental (...) La predisposició a l'esforç i l'alerta mental no és possible aconseguir-la amb un simple producte gens fiable, sinó amb una bona alimentació i la realització adequada d'exercici físic per a tenir un bon nivell de salut. (E-9)

Aquests fàrmacs no crec que estiguin patentats a nivell mundial, ja que seria una veritable tonteria patentar un producte que en realitat no serveix per a res. (E-15)

Encara que no sempre s'expressen en sentit negatiu. L'alumne 4 en aquest cas, dóna una opinió positiva amb referència a una funció del producte, encara que no va més enllà d'una opinió simple en la seua argumentació:

El que fa és llevar-te les ganes de menjar i així aprimar-te, crec que podria ser útil i eficaç. (E-4)

L'alumne 10 planteja una qüestió, avança que no sap com abordar l'enraonament, però igualment infereix:

Per acabar ens diu que aquestes pastilles ens predisposen a l'esforç, milloren l'alerta mental i estimulen el sistema nerviós central. Sincerament no sé com contrarestar aquests arguments però estic segur que són falsos. (E-10)

Finalment és destacable el fet que només un alumne s'hagi referit a un mite bastant estès en la cultura popular, i és la creença que es pot llevar greix de forma localitzada a partir de la realització d'algun exercici que exercite aquella secció corporal. Donem rellevància a aquest fet perquè aquesta falsa creença popular ha estat àmpliament treballada a les sessions pràctiques d'educació física.

És impossible perdre la grassa no desitjada de forma localitzada, ja que no es pot llevar grassa d'un lloc concret. (E-15)

10.4. LA INFERÈNCIA

Inferir és identificar i ratificar elements requerits per a deduir conclusions raonables; elaborar conjectures i hipòtesis; considerar informació pertinent i deduir conseqüències a partir de dades, afirmacions, principis, evidències, judicis, creences, opinions, conceptes, descripcions, qüestionaments o altres formes de representació. La inferència representa la cloenda de la reflexió crítica.

Aquest indicador d'anàlisi al·ludeix a qüestions com: la realització de deduccions per a arribar a conclusions raonables; la presa d'una posició clara que permeta identificar l'opinió, el criteri o el punt de vista; la formulació d'alternatives i propostes a la temàtica plantejada; i/o les reflexions que posen en un context més ampli la temàtica de l'anunci (el culte al cos en la societat, la salut,...).

Per tal d'avaluar com l'alumnat infereix com a conclusió de la seua reflexió crítica sobre qüestions vinculades a la temàtica que ens ocupa, atensem a tres moments diferents del procés d'ensenyament-aprenentatge: l'avaluació inicial, en el començament de la unitat didàctica; l'avaluació formativa, a través de la resolució de les activitats 2 i 3 del REM, les quals es realitzen en el decurs del procés; i l'avaluació final, mitjançant la correcció i anàlisi de l'examen escrit d'assaig que es realitza com a cloenda de l'actuació didàctica.

10.4.1. La inferència poc fonamentada dels principis

Arribar a una conclusió raonable després d'interpretar, analitzar i avaluar un conjunt d'aspectes vinculats a un producte que es ven com a una solució als desitjos estètics, no esdevé una tasca fàcil. Veiem a continuació els primers passos en els processos de reflexió de l'alumnat cap a aquesta fita.

a. Opinió però sense anàlisi ni avaluació: "Pienso que todos esos aparatos anunciados en televisión son mentira y que no sirven para nada"

En l'avaluació inicial, la majoria de l'alumnat aporta la seua opinió crítica sobre l'anunci a partir d'una inferència simple, sense una anàlisi prèvia ni una avaluació dels arguments o suposicions que donen cos al missatge. Així, 22

dels 24 alumnes s'expressen amb una crítica negativa del producte.

Ara bé, en pràcticament tots els casos expliciten la seua valoració sense refutar les raons, les afirmacions o les evidències en què es basa la publicitat del producte, i amb comentaris taxatius i genèrics:

Pienso que todos esos aparatos anunciados en televisión son mentira y que no sirven para nada, porque sino todas las personas con sobrepeso los compararían y no pasarían por el cirujano (A0-14); És molt fals, no crec que una màquina et faci tenir un cos excel·lent (A0-10); Sincerament mai m'han inspirat confiança aquest tipus d'aparells per a aprimar-se. (A0-3)

No en tots els casos la valoració és negativa, com ocorre amb la següent afirmació:

Trob que està bé i el recomanaria a la gent més mandrosa, és a dir, que li fa mandra segons quines coses. (A0-2)

Són només quatre les inferències que van acompanyades d'alternatives, això sí, sense ésser desenvolupades:

Crec que és més sa i més beneficiós per a la salut fer dieta i esport cada dia (A0-18); El que realment funciona i és efectiu és dur a terme una dieta equilibrada i realitzar exercici físic regularment. (A0-3); Jo no el compraria, ja que crec que per fer exercici no és necessari usar màquines, ja que es pot fer anant a córrer, fent natació (A0-20); El que millor va per poder aprimar-se o posar-se fort és fer exercici físic. (A0-13)

b. Amb alguna idea més: "En conclusió (...) no ens hem de deixar enganyar..." "...es tracta de fer exercici aeròbic habitualment i seguir una dieta equilibrada i variada..."

L'activitat 2 del REM constitueix el primer dels passos adreçats a estimular la reflexió crítica en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Aquesta activitat però, encara no proporciona a l'alumnat orientacions específiques sobre les fases de l'enraonament -aspecte que sí es desenvolupa mitjançant l'activitat 3 del REM-.

Ací s'observen resolucions per part de l'alumnat diverses i amb diferent grau d'implicació en la reflexió crítica. D'una banda, per exemple, trobem inferències encara molt simples, sense atendre l'anàlisi que prèviament s'ha realitzat:

L'actitud crítica sobre el culte al cos des de l'educació física

Per acabar només volíem dir que hi ha moltes formes d'aprimar-se, unes més fàcils i d'altres més difícils, unes més efectives i d'altres que no tant, i cadascú pot elegir la que més li agradi sempre i quan no sigui una obsessió aprimar-se. (A2-G2)

Altres inferències mostren l'interès de l'alumnat per aportar arguments i contrastar idees que induïsquen a la presa d'una posició per part del grup de treball.

Així inclús ho manifesta explícitament el G1 quan, al final de la reflexió realitzada en l'activitat 2 conclouen: "esperem que la nostra idea estigui ben argumentada per tal de poder entendre el que volem transmetre", per a després d'inferir que:

En conclusió l'objectiu que nosaltres volem transmetre és que no ens hem de deixar enganyar per l'eslògan o per la imatge dels anuncis publicitaris, ja que ens pot dur moltes conseqüències greus. Evidentment, s'han de comprar productes perquè com hem dit abans n'hi ha que afavoreixen la nostra salut i aspecte físic, però no s'ha d'entrar dins una obsessió. (A2-G1)

Són destacables les inferències que realitzen el grups de treball G4 i G6 en l'activitat 2, les quals es caracteritzen per estar ben argüïdes i sintetitzar de forma clara l'argumentari que han exposat en les seues reflexions prèvies:

(...) la teva finalitat és aconseguir el cos que desitges, però, i la del producte? La finalitat del producte és aconseguir els teus diners. Val la pena intentar-ho tenint la millor solució al millor l'abast? No val la pena. La millor manera de modelar i aprimar el nostre cos (amb cura) és de la manera més sana i recomanada:

Es tracta de fer exercici aeròbic habitualment i seguir una dieta equilibrada i variada: és la millor manera de modelar i aprimar el nostre cos. És una manera rentable de fer-ho, tant per la butxaca com per la salut i més senzilla del que sembla. Fer esport i nodrir-se correctament provoca un benestar ideal: aquell benestar físic, psicològic i social que anomenem salut. (A2-G4)

Doncs, si tots aquests productes no funcionen, què podem fer per aprimar-nos o, simplement, per sentir-nos bé amb nosaltres mateixos? La resposta és senzilla: dur a terme exercicis físics regularment (de dues a tres vegades a la setmana), prendre una dieta variada i equilibrada que ens porti els nutrients necessaris al nostre cos i evitar els hàbits nocius (alcohol, drogues, tabac...). És veritat que és una resposta lògica i aparentment senzilla, però sabem que no és gens fàcil dur-la a terme.

A causa d'aquesta dificultat tendim a recórrer a la manera còmoda i fàcil dels fàrmacs i cosmètics que asseguren fer perdre molt de pes en poc temps. Amb tot això últim, l'únic que aconseguim és posar en perill la nostra salut física i psíquica. Física perquè afecta al nostre cos (hormones, nutrients...) i psíquica perquè també pot afectar el nostre estat d'ànim

(baixa autoestima per no aconseguir les nostres fites, tensió i ansietat...).

(A2-G6)

L'activitat 3 del REM es caracteritza per centrar en les fases per a l'enraonament crític el principal contingut d'ensenyament-aprenentatge. Un examen de les resolucions d'aquesta activitat per part dels grups de treball ens permet observar que tots els grups infereixen a partir d'una anàlisi prèvia, més o menys acurada.

Arribem a la conclusió que aquest anunci publicitari no diu la veritat ja que utilitza recursos que una vegada analitzats es veu clarament que no produeix l'efecte indicat. Des del nostre punt de vista, pensem que sí que pot tenir qualche efecte positiu, com per exemple el d'una reducció mínima de cel·lulitis a causa de les vibracions oscil·lants que produeix la plataforma. (A3-G1)

Finalment podem concloure que, com ja hem argumentat amb proves científiques, les plataformes vibratòries com VibroPower no garanteixen els resultats que ens asseguren durant la publicitat. Amb elles no s'aconsegueix el cos que desitgem, i a més, suposen una pràctica inadequada d'exercici físic. (A3-G4)

Un aspecte que cal posar en valor és la inclusió d'alternatives en les conclusions de les reflexions crítiques, encara que aquesta crítica constructiva -amb propostes- només la realitzen tres dels sis grups de treball.

Totes elles posen l'accent en aspectes fonamentals relacionats amb l'adopció d'un estil de vida saludable a través d'una alimentació equilibrada i la realització regular d'activitat física.

Per concloure: no pots perdre pes només utilitzant la màquina, sense fer dieta ni esport. Per tenir una vida saludable, i aconseguir el cos que desitges s'ha de mantenir una dieta sana i equilibrada i tenir un ritme de vida actiu, i això ens proporcionarà el màxim benestar físic, psicològic i social per a la nostra vida.

Perquè si dus un ritme de vida actiu, físicament millores els sistemes respiratori, cardiovascular i endocrí, i psicològicament ens sentim millor amb nosaltres mateixos ja que ens proporciona una millora de l'autoestima i cada dia ens sentirem millor nosaltres mateixos, ja que el nostre cos millorarà pel fet que fas esport. (A3-G5)

Per tant, la millor alternativa, per modelar i aconseguir el cos que desitgem és fent exercici físic aeròbic diari i acompanyar-lo d'una bona alimentació. És a dir, prendre consciència dels beneficis de la salut i dur a terme un estil de vida saludable. És la millor alternativa per aconseguir el nostre benestar tant per fora com per dins: el benestar de la salut. (A3-G4)

En definitiva, sempre hem de tenir en compte que per sentir-nos millor físicament i psicològicament cal alimentar-nos adequadament, fer esport de manera regular, i evitar els hàbits nocius. Això ens ajudarà a tenir una bona imatge i, a més, a relaxar-nos. (A3-G6)

10.4.2. Quan s'arriba a unes conclusions: "si aquests productes no funcionen, què podem fer per aprimar-nos o, simplement, sentir-nos bé amb nosaltres mateixos?"

L'avaluació final ens possibilita analitzar l'habilitat de l'alumnat per a inferir i, en conseqüència, arribar a conclusions. Unes conclusions que constitueixen el producte final de les seues reflexions crítiques i que resulten de l'aplicació que l'alumnat ha realitzat de les altres habilitats d'enraonament crític: la interpretació, l'anàlisi i l'avaluació.

De l'anàlisi dels resultats de l'examen escrit d'assaig trobem dades interessants sobre la capacitat de l'alumnat per a inferir i extraure conclusions després d'haver examinat l'anunci publicitari.

Observem que pràcticament tot l'alumnat -21 alumnes dels 23 que realitzen l'examen escrit d'assaig, és a dir, el 91,3%- exposa la seua conclusió com a cloenda de la seua reflexió i en consonància amb el discurs previ que l'acompanya. Hi ha però dos alumnes que no conclouen després d'exposar les seues disquisicions (E-23, E-4). Les conclusions a les quals l'alumnat arriba les podem diferenciar en dos categories:

D'una banda aquelles que es caracteritzen per ser manifestacions genèriques on el punt de vista que volen evidenciar s'identifica amb claredat. Constitueixen deduccions que permeten identificar l'opinió o el criteri de cadascú però que no es refereixen de forma concreta a l'anunci objecte de crítica. Aquesta manera de concloure la realitzen set alumnes (30,4%) del grup-classe que infereix:

Totes les definicions dels meus arguments no estan a favor, és a dir, per llevar l'acumulació de la grassa, augmentar la massa muscular i predisposar de més "nivell de salut", l'únic secret fonamental per llevar grassa i tenir més bona salut és practicar exercici físic aeròbic de manera constant i mantenir una dieta equilibrada; i per a augmentar la massa muscular cal aplicar exercici sobre els músculs concrets que es volen desenvolupar, per exemple peses. (E-2)

En definitiva, la pràctica d'exercici físic regular ens aporta totes aquestes millores -cap desavantatge o inconvenient- i, juntament amb una dieta

equilibrada i evitar hàbits nocius podem aconseguir sentir-nos bé per fora i per dins. No hem de caure en l'error de recórrer a les mesures més còmodes perquè són les menys fiables, i sobretot perjudicials. (E-3)

En conclusió, tots som més que una imatge, i si volem arribar a estar a gust amb nosaltres mateixos, l'únic que hem de fer és mantenir una dieta adequada i practicar exercici amb resistència aeròbica de manera regular, i apartar de la nostra vida els hàbits nocius. D'aquesta manera augmentarem la nostra autoestima i el nostre estat d'ànim serà més positiu. (E-14)

D'altra banda, aquelles on l'alumnat elabora un judici concret sobre el producte que es promociona en l'anunci que ha analitzat. Aquesta manera de concloure la realitzen 13 alumnes (60,9%) del grup-classe que infereix:

En conclusió aquest anunci ens intenta vendre tres tipus de pastilles amb arguments amb una sèrie de frases i imatges que pareixen convincents, però si s'analitza a fons no ho són. (E-21)

En conclusió, aquest tipus de màquines no serveixen per a aprimar-nos i reduir talles, sinó que tonifiquen (...) Per adquirir un cos saludable, ja que hem de recordar que els cossos 10 no existeixen, cal evitar pastilles, aparells com aquests i altres coses. (E-5)

En conclusió, aquest aparell no pot complir mai tot el que promet, (...) tenir ben clar que no es pot reduir [pes] amb aparells com aquest, sinó posar el ventre ferm amb la nostra voluntat i duent una dieta sana i equilibrada per tenir també una bona salut. (E-16)

Cal assenyalar també que no totes les valoracions finals són negatives envers el producte que promociona l'anunci: "La informació que ens donen en la majoria d'anuncis no sol ser del tot correcta, però sí que estan bé, no per perdre pes sinó per fer un poc d'exercici físic (E-6)", encara que aquesta conclusió ha estat realitzada per una dels dos alumnes que han obtingut una qualificació negativa a l'examen (2,8 punts sobre 10) i que, en una reflexió de no més de 250 paraules, no presenta ni avalua afirmacions explícites a l'anunci ni argumenta la seua opinió.

10.4.3. Fent propostes i plantejant alternatives

Les conclusions no se circumscriuen només a l'expressió d'una opinió acotada a una valoració positiva o negativa, més genèrica o més concreta. Si un aspecte s'ha ressaltat al llarg de la intervenció educativa és que la crítica sempre ha de ser constructiva i, en conseqüència, ha d'anar acompanyada de

la formulació de propostes.

Així, quan atenem a les alternatives que l'alumnat suggereix com a cloenda de les seues dissertacions trobem que aquestes són recollides en tots els discursos excepte l'elaborat per una alumna (E-6).

a. "Seguir un estil de vida sa (...) és a dir practicar exercici físic regular, evitar hàbits nocius, descansar de manera òptima i dur una alimentació rica, variada i equilibrada"

Entre les propostes que l'alumnat recomana en les seues reflexions com a alternativa al consum d'aquest tipus de productes destaca l'adopció d'un estil de vida actiu. Són 20 alumnes (87% del grup-classe) els que subratllen que dur un estil de vida actiu, centrat fonamentalment en la pràctica regular d'activitat física, en l'adopció d'hàbits alimentaris saludables, i en l'evitació d'hàbits nocius que puguen perjudicar la salut, constitueix la millor manera de tenir *cura del cos*.

Cal dir que la salut d'una persona no és només el benestar físic, sinó psicològic i social també; i que per a aconseguir-lo requerim d'una vida activa regular. I això suposa: una dieta variada i equilibrada, una pràctica d'exercici físic regular, un correcte descans i apartar tots aquells hàbits que consideram nocius, com el tabac. (E-14)

Llavors, què podem fer per perdre pes i aconseguir un pes normal respecte a l'edat i a l'altura (IMC)? Malgrat sigui la resposta més senzilla, i que més difícil és de dur a terme, és la real i la infal·lible: dur un estil de vida actiu; prendre una dieta rica, variada i equilibrada; descansar el temps adequat i evitar els hàbits nocius. (E-3)

El nostre estat físic depèn, d'una banda de factors genètics (que no podem controlar), i d'altra banda de l'estil de vida (que sí podem controlar). Així doncs, per a gaudir d'una bona salut (benestar físic, psicològic i social) cal dur a terme accions i mesures anteriorment esmentades. (E-3)

El que està clar és que el millor que es pot fer per sentir-se bé amb un mateix és dur un estil de vida actiu, és a dir, realitzar exercici físic amb regularitat, seguir una dieta sana i equilibrada (és a dir, menjar una mica de tot però sense excés), descansar unes vuit hores cada dia i allunyar-nos d'hàbits com l'alcohol, el tabac, les drogues,... (E-7)

b. Al·lusions als beneficis per la salut de forma integral: "augment de l'autoestima i un millor estat d'ànim", "millora a l'organisme", i "millora del benestar social, ja que (...) coneixem gent..."

Aquestes referències a l'estil de vida actiu venen acompanyades, en tots els casos, per al·lusions als beneficis que aquest genera sobre la salut en totes les seues dimensions. Encara que, fonamentalment, l'alumnat destaca els beneficis en la dimensió psicològica (56,2%) pels efectes que l'exercici té sobre l'autoconcepte físic i l'autoestima (aspectes directament relacionats amb l'objecte de la seua crítica):

Dur un estil de vida sa (...) provocarà uns beneficis psicològics bons, que seran (...) un augment de l'autoestima i un millor estat d'ànim. Tenir una gran autoestima ens ajudarà a confiar amb nosaltres mateixos, ser segurs, sentir-nos millor amb el nostre cos, i sobretot ser nosaltres mateixos. (E-5)

Fer exercici aporta beneficis psicològics, ja que ajuda a aquell que el practica a veure's millor a ell mateix. (E-7); Totes aquestes raons [amb referència als components d'un estil de vida actiu] afectarien positivament a l'autoestima i a la imatge corporal. (E-11)

Fer exercici físic ens duu a uns beneficis psicològics que són: ens satisfà corporalment i ens ajuda a sentir-nos millor; com que ens sentim millor la nostra autoestima és alta; ens regula les fases de son i ens ajuda a descansar millor; i ens millora l'atenció en els estudis. (E-13)

Els fàrmacs en general creen addicció, està demostrat científicament que la pràctica física provoca una millora psicològica en aquell que la duu a terme. (E-12)

En relació amb les mencions als beneficis sobre la salut que reporta l'adopció d'un estil de vida actiu i la realització d'exercici físic regularment, val a dir que hi ha alumnes que, malgrat el poc temps de què disposen per a resoldre l'examen escrit d'assaig (50'), són capaços d'incloure (i inclús detallar) en les seues dissertacions, els beneficis sobre la dimensió física:

A nivell físic milloram la capacitat pulmonar, enfortim i feim més eficaç el cor, i llavors bombeja més sang. Milloram la flexibilitat, la força i la resistència muscular, la resistència aeròbica i, finalment també milloram la nostra composició corporal (aconseguint un pes adequat, IMC). (E-3)

A nivell físic [beneficis] cardiovasculars, que milloraran les funcions del cor. I pulmonars, que ens permetran millorar la capacitat d'inspiració i espiració. I metabòlics, que ens ajudaran a disminuir el greix subcutani. (E-14)

L'actitud crítica sobre el culte al cos des de l'educació física

Cal tenir en compte tots els beneficis que aporta fer exercici, com ara la millora que et produeix en l'organisme, ja que t'ajuda a millorar l'aparell respiratori i cardiovascular, amb una millora en l'aportació d'oxigen a l'organisme, millora de l'aparell locomotor,...(E-7)

I inclús també els beneficis sobre la dimensió social de la salut:

Fer exercici físic aporta (...) una millora del benestar social, ja que no cal dir que quan ens apuntam a qualque esport coneixem gent i podem fer noves amistats, per tant és millor fer exercici i no quedar-se tancat a casa utilitzant simples màquines que realment no sabem si ens aporten beneficis. (E-7)

I també beneficis a nivell social, ja que fer exercici físic en grup ens ajuda a relacionar-nos amb altra gent i fer més divertida la pràctica. (E-15)

A nivell social ens relacionam més fàcilment (nous entorns, noves companyies, rompem la rutina,...). (E-3)

c. Les referències al culte al cos: "no cal confondre el culte al cos perfecte amb un cos saludable", "vivim en una societat consumista en què el cos és el principal mitjà de producció", i "pot portar a extrems de malalties"

Finalment, en l'anàlisi de les inferències que realitza l'alumnat, observem que el 43,5% completa la seua dissertació amb l'esment, en les seues conclusions, d'aspectes que permeten contextualitzar el problema del culte al cos en la nostra societat, la qual cosa afegeix qualitat als seus discursos. Entre aquestes reflexions destaquem:

1. Les que, d'una manera o d'altra, es refereixen a l'aspecte físic o al *cos perfecte*. Són sis (26,1%) les cites que es recullen en les reflexions de l'alumnat. És interessant destacar que de totes aquestes citacions, tan sols una és realitzada per un xic (E-12), mentre que les altres cinc corresponen a opinions femenines:

Avui en dia associem l'arribada de l'estiu a la pèrdua de pes. Això és a causa, en gran part, de la pressió dels mitjans de comunicació que ens venen un model de cos de dona a seguir; si no tens un cos prim ("cintura de avispa", cames llargues i primes, glutis tonificats, ventre pla, etc.) ja sembla que ets lletja o poc atractiva i, en conseqüència que no triomfaràs. (E-3)

No cal confondre aquest culte al cos perfecte amb un cos saludable. No és el mateix. El culte al cos perfecte no provoca els efectes físics, psicològics i socials que cal sobre la salut. Al contrari, provoca danys

greus en l'organisme, tant per dintre com per fora, tant des del punt de vista físic com psicològic. Per altra banda, el cos saludable sí que provoca beneficis, tant físics (una bona condició física), com psicològics (una satisfacció personal important), com socials. (E-12)

En conclusió, per voler adquirir un bon cos saludable, ja que hem de recordar que els cossos deus no existeixen (...). (E-5); Amb això vull arribar que la bellesa d'una persona no es mesura només amb el seu aspecte físic, ja que tots som més que una imatge. (E-14)

El fet que fonamentalment hagen estat xiques les que han al·ludit d'alguna manera al model de cos que la societat difon és una dada que està en consonància amb la dissertació realitzada a l'estat de la qüestió¹³⁷: els estímuls de culte al cos estan més orientats al sexe femení, o almenys, són més influents. En conseqüència les dones se senten més impulsades que els xics a satisfer les expectatives de perfecció corporal que els mitjans de comunicació contribueixen a fomentar.

Aquesta argumentació es reflecteix d'una manera clara en el context d'aquesta recerca, ja que en cas contrari les al·lusions al model de cos en les reflexions de l'alumnat no estarien tan ancorades a les disquisicions femenines.

2. Les que posen de relleu el *merchandising* que acompanya el consum de productes adreçats al modelat corporal, o que d'alguna manera citen alguna de les estratègies que utilitzen les empreses fabricants per aconseguir fer arribar el seu producte a les persones. Han estat set alumnes, és a dir el 30,4% del grup-classe, els qui han aportat conclusions en aquesta direcció:

Des del meu punt de vista, l'únic objectiu real d'aquests productes és un benefici màxim per al fabricant. Tots mostren el producte devora una imatge amb un aspecte físic difícil d'aconseguir. Això fa que la majoria de la gent caigui en la trampa de comprar-lo o, simplement, intenti aconseguir un prototip de cos que el seu metabolisme no accepta. (E-17)

El tema sobre el que tracta la publicitat és l'aspecte físic, que avui en dia s'ha convertit en el principal mitjà de consum (E-14). Durant la primavera surten molts anuncis d'aparells que diuen que et duen a tenir un cos esvelt. (E-13)

137 Veure p. 76 i s. on s'expliquen les diferències de gènere en el tractament del culte al cos.

A causa d'aquests tipus de publicitat, amb aquesta fotografia, moltes dones baixen el seu nivell d'autoestima perquè es veuen diferents (més grosses). En realitat no és així, estan veient una imatge del seu cos que no és (...) Aquests fets: baixa autoestima i imatge corporal distorsionada, sovint són els motius pels quals la gent comença a comprar aparells i productes per a millorar el seu aspecte (culte al cos). Molts d'ells sense efecte, només per a aprimar la butxaca. (E-11)

3. Les que es fan ressò de la possibilitat de caure en algun trastorn de la conducta alimentària a causa del desig obsessiu de tenir el cos que es presenta com a ideal. Són quatre els alumnes (tres xiques i un xic, el 17,4%) que es refereixen a aquesta qüestió:

Com tots sabem l'obsessió que té la gent per adquirir un cos deu els duu a caure en una sèrie de malalties com l'anorèxia, la vigorèxia. I el que han de saber és que no existeix. (E-5)

Dur a terme un culte al cos pot arribar a extrems de malalties com els trastorns (com la vigorèxia per exemple, que seria la més indicada en aquest cas). (E-12)

La gran culpa que la gent patisca malalties i distorsions del seu cos és a causa dels anuncis publicitaris, que ens manipulen fent-nos creure que hem de canviar la nostra imatge per tal d'obtenir beneficis. Els complexos (...) posar la teva vida en risc: com l'anorèxia (sobretot en el cas de les nines, o la vigorèxia (en el cas dels nins). Encara que també podríem arribar al cas contrari que seria l'obesitat. (E-14)

10.5. SÍNTESI DE L'EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT EN EL PROCÉS D'ENRAONAMENT CRÍTIC

Al llarg d'aquest capítol hem presentat les evidències que ens permeten observar l'evolució de l'alumnat en l'aplicació de les diferents habilitats necessàries per a l'enraonament crític al llarg del procés d'ensenyament-aprenentatge. A la Taula 28 sintetitzem les característiques generals d'aquestes a l'inici de la intervenció didàctica (avaluació inicial) i a la seua fi (avaluació final).

Taula 28: Síntesi de l'evolució general del procés d'enraonament crític de l'alumnat

	Avaluació inicial	Avaluació final
Interpretació	No interpreten, directament fan una inferència amb una opinió simple i basada en creences	Inicien la reflexió amb una interpretació a partir de la qual identifiquen el propòsit de l'anunci, diluciden la idea que vol comunicar, i descobreixen el paper que juguen les imatges
Anàlisi	Només cinc alumnes identifiquen algun element de persuasió (la imatge)	Identifiquen les principals afirmacions, arguments, raons i altres elements que presenta l'anunci, i les enumeren amb diferents estratègies discursives
Avaluació	No es contrasten arguments ni es qüestionen les evidències. Només quatre alumnes fan alguna objecció sense base argumental, amb una opinió simple i en forma de conclusió	Contrasten les afirmacions extretes de la seua anàlisi amb els propis arguments. La mitjana d'arguments contrastats és de 4, encara que 2 alumnes no avaluen cap dels arguments que han analitzat prèviament
Inferència	Aporten la seua opinió crítica a partir d'una inferència simple, sense refutar les raons, les afirmacions o les evidències, i amb comentaris taxatius i genèrics	Fan afirmacions que evidencien una presa de posició, elaboren judicis en base a un raonament, proposen alternatives i la majoria són capaços de contextualitzar la problemàtica social que hi subjau

Capítol 11. El procés didàctic

11.1. ACCIÓ DOCENT

11.1.1. La interacció digital amb l'alumnat

- a. La intenció principal: estimular la reflexió
- b. El *feed-back*: "M'han sigut útils les explicacions que m'ha donat el professor a través del correu electrònic"
- c. "Ja vos he corregit l'activitat...algunes consideracions"
- d. Un moment clau: evitar el "copiar i enganxar"

11.1.2. La valoració que fa l'alumnat

- a. Promoure l'interès i la participació: aconseguir!
- b. "M'ha agradat fer el treball a través d'una web"
- c. I al final... posen la nota

11.1.3. L'aproximació conceptual a l'objecte de crítica

- a. Les explicacions
- b. Aprofitant els recursos en línia...

11.1.4. Els dilemes que es presenten a la classe...

11.2. RECURS EDUCATIU MULTIMÈDIA

11.2.1. Aspectes tècnics

11.2.2. Activitats

- a. Les activitats faciliten l'aprenentatge
- b. Amb quina activitat han après més?
- c. Disseny didàctic de les activitats

11.2.3. Treball cooperatiu

11.2.4. Exposició oral

- a. "Ens ha deixat les idees clares"
- b. La seua preparació aporta espais idonis per a l'aprenentatge
- c. És tan interessant educativament com complexa organitzativament

11.2.5. Avaluació didàctica

- a. L'avaluació des de la perspectiva de l'alumnat
- b. L'avaluació des de la perspectiva docent

En aquest capítol es presenten les evidències que permeten valorar el grau d'assoliment de l'objectiu de la recerca amb relació a la segona de les dimensions: el procés didàctic. Són dues les variables que la conformen, les quals es corresponen amb els dos apartats de què consta el capítol.

En el primer apartat analitzem la informació recollida en el procés d'investigació-acció centrada en l'acció docent. En el segon apartat focalitzem l'atenció en la dimensió referida al principal recurs del procés didàctic: el REM.

Tots els aspectes que sobre l'acció docent s'han previst en la programació d'aula s'han descrit amb detall en els capítols de la part II sobre l'acció didàctica.

11.1. ACCIÓ DOCENT

Tal com hem explicat en el capítol 7 analitzem a continuació les evidències que resulten del decurs de l'acció docent mitjançant tres indicadors: la interacció digital amb l'alumnat, la valoració que aquest fa de l'acció docent i, finalment, l'aproximació conceptual que es realitza a l'objecte de crítica.

11.1.1. La interacció digital amb l'alumnat

En tot procés educatiu la interacció amb l'alumnat és fonamental per orientar correctament el procés d'ensenyament-aprenentatge, i encara ho és més quan l'objecte d'ensenyança és el desenvolupament d'una actitud crítica.

El procés didàctic desenvolupat a partir del REM i les situacions d'ensenyament-aprenentatge presencials (les sessions d'educació física)¹³⁸, han creat una dinàmica de retroacció que ha ajudat a l'avaluació formativa i, en conseqüència, a la constant adaptació de la intervenció educativa a les necessitats de cada moment. Sempre, tenint com a referència el principal objectiu didàctic de la nostra acció: desenvolupar en l'alumnat una actitud crítica envers el culte exacerbat al cos.

L'ús de mitjans digitals per a la comunicació amb l'alumnat ha multiplicat les possibilitats de correcció, avaluació, estimulació, reforçament i orientació. I, el que és més important, ha facilitat una atenció personalitzada que ha permès atendre els dubtes, els problemes, les necessitats i els interessos de l'alumnat durant el procés, i a més, fer-lo de forma individualitzada.

Encara que ens centrem ací en la interacció digital volem destacar un aspecte que posa de manifest la motivació que aquesta temàtica ha suscitat en l'alumnat, i que té a veure amb unes situacions d'interacció molt concretes: han sigut diverses les ocasions que el coordinador o coordinadora del grup o alguns dels seus components s'han adreçat al PI en temps d'esplai o en alguna sessió de guàrdia per a plantejar les seues confusions, dubitacions o problemes.

Aquestes situacions de comunicació més individualitzades -motivades pels propis alumnes i fora del temps lectiu d'educació física- han permès resoldre els dubtes d'una manera particular, assegurar-nos la comprensió de conceptes fonamentals, i corregir, reforçar o puntualitzar les qüestions que així ho han requerit¹³⁹.

a. La intenció principal: estimular la reflexió

La comunicació és un mitjà eficaç per a canviar actituds i esdevé una de les principals estratègies en l'acció educativa en els processos d'ensenyament-aprenentatge que tenen per finalitat el canvi d'actituds. Són múltiples les situacions comunicatives en què s'ha tractat d'induir l'alumnat a plantejar-se certes qüestions que el faça reflexionar sobre l'exacerbat culte al cos que la

138 Els espais d'interacció presencials han sigut definits i explicats convenientment en el capítol 5 (veure p. 245 i s.).

139 Les notes de camp (annex VIII) descriuen moltes d'aquestes situacions d'interacció presencial.

societat promou.

Per a què un missatge canvie l'actitud i la conducta, ha de canviar prèviament els pensaments o les creences del receptor. Aquest ha sigut el principi que ha guiat la interacció amb l'alumnat.

Essent conscients que existeixen una gran quantitat de creences, mites i pràctiques errònies que vinculen l'activitat física amb la modificació de l'aparença física, i que poden posar en perill la pròpia salut -que evidenciat en l'anàlisi realitzat en el capítol anterior-, la nostra intervenció educativa s'ha dirigit a estimular que l'alumnat les qüestione per si mateix i pugui obrar en conseqüència. Posar en tela de judici els models corporals vigents i fonamentar les nostres reflexions en fonaments científics, ha sigut un dels principals patrons discursius.

Podem il·lustrar aquest fet amb el correu electrònic que reproduïm a continuació. Aquest esdevé un exemple de la retroalimentació que el PI fa de la resolució de l'activitat 2 del REM per part d'un grup d'alumnes (G1). En aquesta l'alumnat realitza una opinió crítica sobre la gran quantitat i varietat de productes que existeixen en el mercat que es venen com solucions per a aprimar-se o modelar l'aspecte físic (CA2-PIG1):

Apresiasiades alumnes, enhorabona per la feina!...veig que heu trobat molts productes diferents: estic d'acord amb vosaltres, supòs que si algun d'ells tingués els efectes reals que predica, tothom ho sabria, no? Efectivament s'ha creat tot un MERCAT al voltant de la bellesa que es basa en dues coses:

- d'una banda la insatisfacció corporal que ens provoca a les persones veure constantment imatges de xics i de xiques que tenen cossos esculturals i que, segons podem veure en la publicitat, gràcies a això tenen èxit en les seves relacions socials i sexuals, aconsegueixen bons cotxes, i un llarg etcètera.

- d'altra banda un sofisma (un sofisma és un argument capciós pel qual es fa passar com a veritat el que és fals): la relació causa-efecte bellesa-salut, baix la qual subjau la idea que "ser més bell significa tenir més salut". Així, podem observar com la publicitat de molts productes (i vosaltres n'heu trobat alguns) utilitzen la salut com a un valor afegit a la modificació de la silueta, que evidentment aconseguiràs si consumeixes aquell producte.

Estic també d'acord amb la vostra conclusió, que es podria resumir en la frase: "SOM MÉS QUE UNA IMATGE". I sí, també compartesc amb vosaltres que és molt important per a la nostra autoestima sentir-nos a gust amb el nostre físic, però això no ens ha de conduir a adoptar comportaments absurds. A més, per a sentir-nos a gust amb el nostre físic ens hem de parèixer a la cantant o a l'actriu de moda?

b. "M'han sigut útils les explicacions que m'ha donat el professor a través del correu electrònic"

Si analitzem la intercomunicació digital, el nombre de correus electrònics¹⁴⁰ enviats per l'alumnat i enviats pel professor a cadascun dels sis grups de treball sumen 91. Aquests es reparteixen de forma poc homogènia i destaca, pel seu volum, els 11 enviats pel grup 1, en comparació amb els 5 enviats pel grup 2. Pel que fa als correus electrònics enviats pel professor, la mitjana ha estat de 9 correus electrònics per cada grup, ací sí, distribuïts equitativament.

L'aclariment dels conceptes desenvolupats a través de cada activitat i l'exemplificació per part del PI de cadascun dels continguts objecte d'ensenyament-aprenentatge, han caracteritzat les respostes del PI a través del correu electrònic.

La retroalimentació realitzada per a rectificar els diferents significats o sentits que l'alumnat atorgava a cada concepte o l'enfocament amb què afrontava la resolució de cada activitat, ha sigut important per reconduir el procés i assegurar una base de coneixements mínims sobre la qual avançar.

Els correus electrònics s'han enviat a tots els components del grup i han esdevingut excel·lents oportunitats per a aprofundir en la comprensió dels diferents conceptes. És interessant la valoració que l'alumnat fa de la comunicació mitjançant aquesta eina digital. La majoria valora positivament les explicacions que el professor li ha realitzat a través d'aquesta via.

Així es desprèn de les respostes que l'alumnat ha donat a l'afirmació (QA-6) "M'han sigut útils les explicacions que m'ha donat el professor a través del correu electrònic". Només un alumne contesta que està *un poc d'acord*, quatre alumnes afirmen estar *bastant d'acord* (17,39%), i la gran majoria -18 alumnes- assenyalen estar *molt d'acord* (78,26%).

A aquesta afirmació cal sumar-li la valoració que l'alumnat fa de l'enunciat "Es preocupa per a què tot l'alumnat entengui el que explica" (QA18), amb el qual el 95,5% (21 alumnes) està *molt d'acord*, i un alumne indica estar *bastant d'acord*.

140 A l'annex XIII s'inclouen una sèrie de captures de pantalla on es pot observar el tràfic de correus electrònics entre els sis grups de treball i el professor. En aquestes s'aprecia la data en què s'envien els correus i el grup que els reben o envien. En el mateix annex es pot examinar el contingut dels correus electrònics més significatius.

c. El feed-back: "Ja vos he corregit l'activitat...algunes consideracions"

Un dels objectius de la interacció digital amb l'alumnat ha estat matisar i afermar els principals conceptes que s'han desenvolupat a través de les activitats del REM. En aquest sentit, sempre hi ha hagut una retroalimentació del PI a cadascun dels grups de treball com a resposta a les activitats que han resolt i enviat mitjançant el correu electrònic.

Aquesta retroalimentació per mitjans digitals es combinava amb el *feed-back* que, tant de forma individual com col·lectiva (grups de treball i grup-classe), es realitzava a les sessions d'educació física o en altres contextos dins l'institut.

Exposem ací, a mode d'exemple, la resposta enviada per correu electrònic pel PI al G4, en la qual es pot observar les matisacions que el PI realitza i les relacions i exemplificacions que aporta per a millorar la comprensió dels continguts que es desenvolupen al llarg del procés. La seua lectura permet imaginar la manera en què el PI ha intervingut també en els espais d'interacció presencial. La coherència entre el que es diu per la via digital, el que s'explica a les sessions pràctiques, i fins i tot la pròpia actitud del professor, esdevé ací un principi d'actuació primordial.

Felicitats per la feina. Estic gratament sorprès de la resolució de la vostra activitat. Enhorabona. Espere que continueu al mateix nivell!! Vos adjunte l'informe d'avaluació amb la nota.

Encara que heu exposat i exemplificat els conceptes de forma brillant, voldria relacionar-vos tots els conceptes per si algun de vosaltres encara té algun dubte.. Seré molt breu, però m'agradaria que llegireu l'explicació amb atenció.

Els conceptes AUTOESTIMA i IMATGE CORPORAL són els que ens permeten comprendre la resta: són la clau!!

L'AUTOESTIMA és la valoració que tenim de nosaltres mateixos. Tenir una bona autoestima, és a dir, sentir-se bé amb un mateix, és de les coses més importants per ser feliços. Quan ens sentim bé amb nosaltres transmetem "bon rotllo", ens predisposa a actuar més positivament i amb major optimisme, i generem benestar en la gent que ens envolta. Per contra, una baixa autoestima provoca angoixa constant i ens fa rendir molt per baix de les nostres possibilitats, i això també afecta a les relacions amb els altres.

La IMATGE CORPORAL és la representació mental que tenim del nostre cos. Amb altres paraules, és com ens imaginem que som físicament. Evidentment, una imatge corporal positiva incideix també positivament en l'autoestima. I viceversa, no agradar-nos el nostre cos pot afectar la nostra autoestima de forma negativa.

Posem un exemple extrem: les persones amb ANORÈXIA o BULÍMIA tenen una imatge corporal del seu cos molt negativa, fins i tot distorsionada, és a dir, que no concorda com es veuen amb com són realment; i, per tant, com es veuen més grosses del que són, adopten conductes com rebutjar aliments o provocar vòmits.

En conseqüència, sentir-nos a gust -satisfets- amb la forma del nostre cos és important per trobar-nos bé amb nosaltres mateixos. Aquí hi ha un petit problema, la imatge corporal està molt influenciada, entre altres, pels mitjans de comunicació i la pressió social, que presenten un ideal de bellesa difícil o impossible d'assolir per a la majoria de persones. Això fa que molts de nosaltres no acabem de sentir-nos bé amb el nostre cos quan ens comparem amb determinats models i, al no sentir-nos a gust, la nostra autoestima es pot veure afectada.

El CULTA AL COS englobaria el conjunt de comportaments i actes que realitzem a fi de millorar la nostra aparença corporal. Moltes persones a qui no els agrada el seu cos (imatge corporal negativa) recorren a les mil solucions que els proporciona la publicitat: "aconsegueix el cos 10 en tres setmanes", que en la immensa majoria dels casos ens venen productes enganyosos.

No té res de dolent tenir un culte al cos perquè és important agradar-nos físicament a nosaltres mateixos, fins que els comportaments que adoptem s'allunyen de conductes normals i passen a ser obsessius. Per exemple:

- quan per aconseguir el cos que ens venen com a ideal adoptem comportaments poc saludables (com fer determinades dietes, consumir productes "adelgazantes",...) o fins i tot, arribar a extrems com menjar poc per a no engreixar.

- quan per millorar la nostra figura ens preocupem de forma exagerada i dediquem excessives hores a fer exercici (hi ha, sobretot homes, que necessiten veure's cada vegada més musculosos per sentir-se bé, i mai estan satisfets: VIGORÈXIA),

- o quan ens preocupem de forma malaltissa pel menjar sa. Matisem el terme malaltissa. No parlem aquí de cuidar l'alimentació (FONAMENTAL EN UNA VIDA SALUDABLE) sinó de tenir una cura desproporcionada i irracional que afecta fins i tot a l'estat d'ànim. Hi ha persones que per aquesta obsessió només estan disposades a ingerir productes biològicament purs, sense conservants ni colorants (ORTORÈXIA). (CA1-PIG4)

Aquests aclariments a les resolucions de l'alumnat no s'han cenyit només a conceptes. La retroacció ha sigut important també en la correcció d'aspectes de caràcter procedimental. Un clar exemple és l'activitat 3, l'objectiu principal de la qual era que posaren en pràctica les fases d'un procés de reflexió crítica sobre un determinat fet -en aquest cas anuncis publicitaris sobre productes de modelat corporal relacionats amb l'activitat física-. Exposem ací, com a exemple, una de les retroaccions realitzades pel PI (CA3-PIG2):

Bon dia, ja vos he corregit l'activitat. Voldria fer-vos algunes consideracions:

1. La introducció: heu de pensar que quan redacteu una opinió la persona que la llegeix no sap de què va el que escriviu, i per tant heu de posar-la

dins del context. Vaig a exemplificar-vos com hagués introduït jo l'activitat: "S'apropa l'estiu. S'apropa el moment en què mostrem el nostre cos en les platges i les piscines. És ara quan la publicitat centra els seus esforços en vendre'ns productes de tot tipus que, segons diuen, ens han de permetre lluir un cos 10 com el del model o la model que surt a l'anunci. Entre aquests productes trobem la VIBROPOWER...".

2.La interpretació. Heu interpretat correctament l'anunci: heu descrit de forma breu com és i què fa.

3.L'anàlisi. Heu exposat els arguments que utilitza per a convèncer-nos de la seva compra. Correcte.

4.L'avaluació. Aquí és on trob que podríeu haver-ho fet millor. Disposeu de coneixements (o si més, no apunts on cercar informació) que vos han de permetre contraposar arguments de forma més consistent. D'altra banda heu de pensar que quan exposeu un argument heu de tenir en compte que la persona que escolta (o llegeix) no té per què tenir els coneixements que teniu vosaltres, de manera que heu de ser "didàctiques" (com si fóssiu mestres), per a facilitar la comprensió.

5.La inferència, és a dir, la conclusió, m'agrada la forma de plantejar-la (a través de preguntes). Però, falta el MÉS IMPORTANT en una inferència, que és donar alternatives. És moment d'explicar coses que domineu com: la rellevància d'adoptar un estil de vida actiu, la realització d'exercici per a la SALUT (activitat aeròbica, força resistència per a tonificar, i flexibilitat...i com tot això afecta a la composició corporal), com fer exercici regular afecta positivament a la IMATGE CORPORAL i a l'autoestima, etc.

6. Hi ha un aspecte que heu de millorar molt: LA CORRECCIÓ GRAMATICAL. Imprimiré el document i vos el corregiré a mà, perquè les errades són molt nombroses i heu de parar-ne atenció.

Bé, encara que ho podríeu haver fet millor estic content de l'activitat que heu fet. Ara només vos queda preparar el superdebat!!! Salutacions.

d. Un moment clau: evitar el "copiar i enganxar"

La recerca de la màxima implicació cognoscitiva de l'alumnat en la comprensió de la terminologia que configura la base conceptual de l'objecte de crítica -el culte exacerbat al cos- ha esdevingut una estratègia didàctica fonamental per a aconseguir aprenentatges significatius.

En aquest sentit, totes les activitats del REM han inclòs alguna acció que impliqués una reflexió activa de l'alumnat, amb la finalitat d'afavorir la comprensió i l'establiment de relacions entre els aprenentatges que es promouen.

L'activitat 1 ha sigut la primera que l'alumnat ha realitzat, i per tant, ha assentat les bases per al bon desenvolupament de l'acció didàctica a través del REM. En aquesta activitat se'l sol·licitava que exemplificara, o explicara amb paraules pròpies, els conceptes dels quals havia de cercar la definició.

La implicació cognitiva que duu aparellada la necessitat d'exemplificar, va causar, en una primera instància un cert rebuig per part de l'alumnat. Fem aquesta matisació perquè, efectivament, la resolució de l'activitat 1 ha sigut desigual entre els diferents grups de treball i ha donat peu a reconduir el procés en els moments inicials.

En primera instància, els grups de treball G1 i G3 no van fer ús dels enllaços que se'ls facilitava per a la resolució de l'activitat (NC12). Van realitzar una recerca simple, ràpida, superficial i sense parar la necessària atenció, ja que les definicions aportades pertanyien a una única font, i es limitaven a "copiar i enganxar" el primer que van trobar en un cercador d'Internet.

La resolució de cada concepte era massa extensa, quan s'havien de limitar a definir-lo de forma breu i posar exemples, la qual cosa requeria una lectura comprensiva i un esforç de síntesi. Fins i tot, en algun cas han copiat texts que res tenien a veure amb el concepte proposat (A1-G1).

Aquest fet va requerir, d'una banda una intervenció del PI adreçada al grup-classe amb l'efecte d'explicar d'una forma més acurada la forma en què s'esperava que resolguessen l'activitat (NC3a); i d'altra banda, una retroacció correctiva per part del professor a través del correu electrònic als dos grups que ja havien lliurat l'activitat. L'exemple que exposem és clarificador en aquest sentit (CA1a-PIG1):

Apreciades alumnes, aquí vos adjunt l'informe d'avaluació. Sobre la definició de culte al cos, és un copiar i aferrar d'aquesta pàgina (...) i no m'heu posat efectes positius i/o negatius ni un exemple. El que em preocupa no és tant, que hageu copiat, com si enteneu o no el concepte.

Per al concepte d'autoestima heu copiat i aferrat el que diu la viquipèdia. Sobre la imatge corporal, a part de la definició (que és correctíssima) heu copiat i aferrat un text que ni tan sols és una definició, i prové de la pàgina (...).

A veure, les definicions les podeu copiar sense cap problema, sempre i quan les entengueu i les escurceu. Els efectes positius o negatius els podeu extreure vosaltres de forma breu.

Per últim, l'exemple és impossible que el pugueu copiar. Penseu que fóssiu professores i volguésseu que els vostres alumnes entenguessin el concepte. Quin exemple els posaríeu per a què l'entenguessin? Heu posat exemples per a l'anorèxia i el sedentarisme en forma d'imatge: em pareix correcte.

Per favor, fixeu-vos en els criteris d'avaluació que utilitzaré per posar-vos la nota (informe d'avaluació adjunt). Vos don l'oportunitat de millorar l'activitat si voleu augmentar la nota. Podeu tornar-me-la a enviar abans de dimarts dia 5.

Per a rectificar i treure la màxima puntuació només heu de: a) Eскурçar les definicions: un paràgraf per concepte; b) Utilitzar més d'una web per a completar la definició (en la web del treball vos propòs enllaços); c) Citar (en una frase) algun efecte positiu i/o negatiu sobre la salut de cada concepte (només ho heu fet amb l'autoestima); d) Relacionar conceptes entre si quan exemplifiqueu.

Tot vos pot cabre en una pàgina i poc més. Bé, si teniu dubtes m'ho demaneu. Ànim i no ho deixeu passar perquè ja teniu una feina de cercar feta.

Després de fer-los les consideracions oportunes els grups que no havien realitzat l'activitat correctament han rectificat i han sigut capaços de donar les respostes que se'ls demanava de forma excel·lent. Han fet un esforç de recerca i, sobretot de comprensió, que han plasmat en les seues resolucions (A1b-G1 i A1b-G3). Les accions correctives en el marc d'aquesta primera activitat del REM han sigut clau a l'hora d'establir una forma d'enfocar les activitats per part de tot l'alumnat.

Efectivament aquestes actuacions van provocar una resposta molt favorable en la manera de resoldre les activitats per part de tots els grups de treball. Els dos grups que van repetir l'activitat ho van fer de forma brillant, i l'actitud positiva es generalitzà a tot el grup-classe.

Si es compara la primera resolució amb la segona es distingeix una millora qualitativa considerable, i s'aprecia l'esforç dels grups de treball. Tan sols atendre a la resposta que el G1 realitza com a conseqüència de l'acció correctiva indicada anteriorment, evidencia el canvi d'actitud en la forma de resoldre l'activitat. Reproduïm ací el correu que el G1 envia al PI, i la resposta d'aquest.

Miquel Àngel, hem resumit i ens hem basat en els criteris, així i tot ens dura 4 pàg. però ja veuràs que no té res a veure amb el d'abans. Ens sap molt de greu però no havíem entès el que s'havia de fer. Moltes gràcies !! Esperem que estigui bé. Per cert, quant a la relació dels conceptes no sabíem molt bé què fer i hem fet com a una petita conclusió relacionant els conceptes. Salutacions!! (CA1b-G1PI)

Sou unes cracks!!. Ara sí que està perfectament realitzada. Vos adjunte l'informe d'avaluació. Enhorabona. Encara que sé que ho teniu clar, voldria relacionar-vos tots els conceptes que he demanat que cerqueu per a què no tingueu cap dubte. Seré molt breu, però és important que llegiu l'explicació amb atenció. Si encara així teniu dubtes demaneu-me'ls. (CA1b-PIG1)

11.1.2. La valoració que fa l'alumnat

La valoració que fa l'alumnat de l'acció docent esdevé un indicador que ens proporciona informació d'interès per a avaluar el grau d'adequació d'aquesta.

a. Promoure l'interès i la participació: aconseguit!

Motivar l'alumnat a realitzar canvis en el seu estil de vida -amb la finalitat que incorpore l'activitat física regular i l'alimentació saludable- ha sigut un dels principis que han guiat l'acció docent, tant a través de les pràctiques d'educació física, com mitjançant els diferents àmbits d'interacció comunicatiu (CA1-PIG4):

(...) En conclusió, el més important per a sentir-se bé amb un mateix i tenir una imatge corporal positiva és adoptar un estil de vida actiu que puguem mantenir al llarg de la nostra vida. Això implica fonamentalment:

Fer exercici regularment (sense obsessions absurdes): està demostrat científicament que fer exercici millora la nostra imatge corporal (ho hauràs comprovat: després de fer exercici te trobes més satisfet amb tu mateix), i per tant ens manté una autoestima positiva. En aquesta unitat didàctica, a educació física estem aprenent com es fa exercici de forma saludable.

Mantenir una alimentació saludable (no calen dietes ni coses estranyes per a menjar bé). Tots sabeu ja de sobres com es menja de forma sana (segur que recordeu la piràmide alimentària). I, evidentment evitar certs hàbits nocius i descansar bé.

Quan es manté un estil de vida actiu s'aconsegueix, a més a més, evitar el sobrepès i no diguem l'OBESITAT (parlem del sobrepès real, que ja sabeu com es calcula) i millorar la nostra SALUT, tant física, com psicològica com social.

L'alumnat ha reconegut aquest esforç del professor per fomentar l'interès per l'activitat física. Són 20 (91,2%) els alumnes que assenyalen estar *molt d'acord* amb l'afirmació "El professor promou interès (motiva) per l'educació física i fomenta la participació" (QA-19), dos alumnes que assenyalen estar *bastant d'acord* i un que manifesta estar *un poc d'acord*.

b. "M'ha agradat fer el treball a través d'una web"

La valoració de l'alumnat sobre el fet de realitzar el treball de recerca i reflexió a través d'un recurs educatiu multimèdia en línia és positiva. Així es

després de les respostes a la qüestió "M'ha agradat fer el treball a través d'una web" (QA2), on, excepte dos alumnes que afirmen estar *un poc d'acord* (un alumne) o *gens d'acord* (l'altre alumne), la resta manifesta estar *bastant d'acord* (11 alumnes, el 47,8%) o *molt d'acord* (10 alumnes, el 43,5%).

c. I al final... posen la nota

L'avaluació quantitativa que l'alumnat fa del procés es reflecteix en la nota de 0 a 10 que posa a la unitat didàctica desenvolupada (QA). Aquesta ha sigut de 9,02 i l'ha posat en base a aspectes com: l'interès del tema, les activitats pràctiques realitzades a classe, el treball de la web, el que consideren que han après, la implicació del professor, i/o la participació dels companys i companyes.

Recollim alguns comentaris que alguns i algunes alumnes realitzen com a observacions finals o com a resposta a la pregunta "Què és el que t'ha paregut més interessant o que t'ha agradat més aprendre?" (QA25) i que evidencien la satisfacció de l'alumnat envers el procés educatiu desenvolupat.

Tot el que ens proporciona tenir una autoestima alta, però en general tot. M'ha encantat; Saber elaborar un programa d'exercici físic ho trobo molt interessant i adequat per al futur. (QA25-2)

La darrera avaluació les activitats són/han estat molt interessants i el professor ha fet realment una bona i gran tasca. (QA25-22)

Trobo que aquest treball és un treball interessant i educatiu, i que tots els alumnes l'haurien de fer. (QA23-15)

Tot aquest 3r trimestre ha estat brillant. (QA25-12)

Ha estat bastant bé el que hem treballat aquest trimestre i ha servit per saber més sobre una sèrie d'activitats. (QAobservacions-13)

Aquest any crec que puc dir que ha estat el que més m'ha agradat, tant pel professor com per la temàtica donada, gràcies!. (QAobservacions-22)

11.1.3. L'aproximació conceptual a l'objecte de crítica

L'aproximació conceptual a l'objecte de reflexió esdevé un aspecte fonamental en el desenvolupament de l'actitud crítica, ja que quan pensem, sempre ho fem sobre alguna cosa, i per tant, quan realitzem un enraonament crític focalitzem la nostra argumentació en una temàtica concreta. En conseqüència, quan més coneixements tenim sobre aquella qüestió més

possibilitats de fer una anàlisi crítica més exhaustiva.

La construcció d'una base de coneixements amb què l'alumnat pugui afrontar anàlisis crítiques sobre fets concrets relacionats amb el culte exacerbant al cos esdevé un aspecte fonamental en l'educació d'una actitud crítica. No ens centrem ací en les accions adreçades a aquest propòsit, ja que han estat àmpliament definides i explicades en la part II relativa a l'acció didàctica, però sí exposem aquelles evidències que ens permeten fer una valoració sobre alguns aspectes.

a. Les explicacions

L'explicació en les sessions d'educació física dels conceptes desenvolupats a partir del REM ha sigut una estratègia fonamental per a assegurar-nos la comprensió de les nocions bàsiques. La valoració que l'alumnat en fa d'aquestes és molt positiva. Així ho podem inferir després d'observar les opinions que l'alumnat manifesta a través del qüestionari final en resposta a les següents afirmacions:

1. "S'entenen les seves explicacions (explica de forma ordenada, destaca les coses importants, posa exemples que ajuden a comprendre,...)" (QA17), amb la qual el 86,4% (19 alumnes) està *molt d'acord*, el 9,1% (dos alumnes) està *bastant d'acord*, i un alumne indica estar *gens d'acord*.
2. "T'acclareix els dubtes quan li'ls demanes" (QA20), amb la qual el 100% de l'alumnat indica estar *molt d'acord*.

b. Aprofitant els recursos en línia...

La facilitació a l'alumnat d'enllaços d'interès educatiu per a l'adequada resolució de les activitats que configuren el REM ha sigut un aspecte rellevant per a una adequada aproximació conceptual a la temàtica objecte de crítica. La recerca de pàgines web idònies per a la comprensió dels diferents conceptes, fets i sistemes conceptuals que es plantegen, ha sigut una qüestió tractada amb profunditat en el capítol 5, on es realitza una descripció de cadascun dels enllaços escollits.

Aquesta tasca exploratòria dels recursos disponibles a Internet s'ha realitzat amb el criteri de proporcionar informació veraç, objectiva, ben presentada, amb un llenguatge clar i adequat a l'edat de l'alumnat.

Les pàgines web i recursos en línia enllaçats en les diferents activitats del REM han sigut àmpliament utilitzats per l'alumnat (fet que s'observa quan s'atén a les resolucions que realitza), i han sigut valorades positivament per part del professorat del grup col·laborador (QP23). Aquest ha participat activament en la proposta de portals web adequats per ser enllaçats en el REM, i ha contribuït així enriquir la recerca de l'alumnat (GP5).

11.1.4. Els dilemes que es presenten a la classe...

En aquest període d'intervenció a l'aula s'han produït algunes circumstàncies que m'han generat dubtes i m'han fet prendre decisions de forma ràpida i en el mateix context de classe¹⁴¹.

Són xicotets dilemes que se'ns plantegen al professorat de forma habitual a l'aula, i que com és natural, també se m'han presentat a mi en el transcurs de la recerca-acció. I això, malgrat tenir una planificació al detall, una programació de cada sessió acurada, un disseny de les activitats preconcebut a consciència, i un gran interès i motivació personal per a què cada classe transcorregués de la millor manera possible. Exposaré, a mode d'exemple, les disjuntives més significatives:

La cinquena sessió de la unitat didàctica era important per a la recerca, ja que havia d'explicar el comportament energètic de l'organisme i, amb les activitats pràctiques previstes, l'alumnat havia d'aprendre diferents formes de controlar la intensitat de l'esforç. Va sonar el timbre que indica el canvi de classe, i després d'alguns minuts d'espera només van aparèixer al poliesportiu catorze alumnes:

- *On són la resta de companys?*
- *Són d'excursió de biologia...*

Què faig? Si realitze la classe prevista nou alumnes es quedaran sense

¹⁴¹ Aquest apartat està escrit en primera persona per tal de facilitar la comprensió de les situacions que s'hi descriuen, i que el professor-investigador pren en el context de l'aula.

aprendre... Però no la puc ajornar perquè les sessions estan temporitzades al mil·límetre i...

Finalment vaig optar per realitzar la sessió i repetir-la al següent dia però canviant les activitats pràctiques. A canvi vaig haver de reorganitzar les pràctiques de les sessions 8 i 9 per a unificar-les en una, i deixar la part més explicativa per a realitzar-la en una hora de tutoria.

El dia que exposava el grup de treball número 3, esperava a l'aula de tercer C a què les quatre alumnes vingueren. Estava tot preparat: projector, portàtil, pantalla, disposició en "U" de l'auditori,... però les ponents no arribaven. Vaig pujar al pis de dalt, on es troba la seua aula, i vaig trobar-ne dues d'elles plorant i les altres dues tractant de consolar-les.

- *Què vos ha passat?*
- *Ens han donat la nota d'anglès i anem a setembre...*

El dilema que em va generar aquesta situació es podria resumir en el següent pensament:

Quina coincidència! Just el moment abans de fer la conferència-debat, que és tan rellevant per a la investigació, el grup que ha d'exposar està amb la moral per terra...

Què faig? Ajorne l'exposició? És que no hi ha més dies (el curs s'acaba). Per a fer-la en aquesta hora he hagut de pactar amb el professor de matemàtiques fa més de dos mesos. La majoria de matèries estan fent exàmens finals i recuperacions (per tant, serà difícil realitzar-la en un altre moment). L'han de fer ara, però abans els he d'animar d'alguna manera...

Vaig baixar a controlar el grup que estava esperant l'inici de l'activitat. Vaig tornar a pujar. Vaig xarrar amb elles una estona per tractar de pujar-los l'ànim... i la veritat és que, finalment, van fer una excel·lent exposició. Això sí, més curta.

L'últim exemple no només em va generar dubte sinó també una gran tensió. Era l'últim dia d'educació física. Estava previst fer aquella sessió a l'aula. Era

un dia molt important. El més important per a la investigació: l'alumnat havia de fer la valoració de la unitat didàctica a través del qüestionari, la qual cosa m'havia de proporcionar informació de gran interès.

Aquell dia cap alumne de quart es va presentar a l'institut. Van *fer campana*. Era un dimecres 17 de juny, però les classes no finalitzaven fins divendres. L'assistència encara va ser menor el dijous, i per tant tampoc vaig poder *passar* el qüestionari.

Què faig? El qüestionari és molt important per a la recerca. Si no aconseguisc que l'alumnat l'emplene puc perdre molta informació; i amb el temps i dedicació que porte invertits en aquest projecte, i tota la tasca realitzada fins a aquest moment...

Vaig parlar amb la professora tutora del grup i vàrem quedar que aquell divendres, quan s'havien de lliurar els butlletins (a les 11h), jo també aniria a l'aula. Tal com entraven a l'aula els vaig demanar que m'emplenaren el qüestionari de valoració. Finalment vaig poder recollir les seues opinions. Estic satisfet en aquest sentit de la resposta de l'alumnat perquè tots van dedicar el temps necessari i no van contestar les qüestions de forma ràpida i sense pensar.

Aquests només són episodis que il·lustren com la presa de decisions ha estat constant en el context d'acció, i com els esdeveniments no esperats m'han fet mantenir un nivell d'atenció i de tensió constant amb tot el que ocorria a l'aula. Quan no estàs realitzant una investigació tot es relativitza més, però quan la teua intervenció és objecte d'anàlisi sistemàtica, la presa de decisions és més transcendent.

11.2. RECURS EDUCATIU MULTIMÈDIA

En el capítol 8 hem delimitat l'objecte d'estudi de les dues dimensions que componen aquesta variable: els aspectes tècnics del REM i els aspectes didàctics. També hem concretat els elements que s'observen i s'examinen en cadascun dels indicadors que l'integren i que analitzem a continuació.

11.2.1. Aspectes tècnics

Les bases teòriques i pedagògiques sobre les quals s'ha emprés el disseny tècnic del REM, així com la descripció d'aquest, s'han exposat de forma ordenada i detallada en els capítols 4 i 5.

El grup col·laborador, a més de la seua valoració respecte a certs aspectes tècnics del REM, va aportar informació d'interès per a la seua millora. Entre els aspectes tècnics que valoren amb la màxima puntuació es troben els següents (QP):

1. És accessible per l'alumnat (en general no hi ha dificultats tècniques per a què l'alumnat treballe amb el REM)
2. Té un entorn visual adequat: format, colors, tipus de lletra, gràfics...
3. L'organització de les activitats i les altres seccions (estructura) és adequat.
4. Manté un estil homogeni/constant en las pàgines.
5. Hi ha equilibri entre text i imatges (els textos no són excessivament densos).
6. Els gràfics i les imatges aporten informació i no sobrecarreguen.
7. La navegació és senzilla i permet saber en tot moment on et trobes.
8. La velocitat de navegació (temps de càrrega de pàgines, enllaços, documents...) és adequada.

Hi ha només un ítem que no valoren amb la màxima puntuació. Aquest és el que es refereix a la fiabilitat de l'execució dels enllaços que s'aporten (QA-9). La seua posada en comú ens permet identificar les pàgines web que s'han enllaçat i que no estan actives, i corregir els enllaços que no s'han incorporat al REM correctament.

A més a més dels aspectes tècnics que s'han tractat a través de la realització del qüestionari, el professorat del grup col·laborador realitza altres observacions sobre el disseny tècnic que ha permès millorar el REM abans de la seua aplicació a l'aula (GP5):

1. Es demana que es tinga en compte que, amb resolucions de pantalla baixes, no es visualitza tota la informació de la pantalla en horitzontal.

En conseqüència apareix l'*scrolling* que dificulta la lectura del text.

2. Es ressalta que l'ús del correu electrònic com a eina de comunicació i avaluació formativa duu molta feina, perquè quan tens molts alumnes acumules una gran quantitat d'informació. S'entén però que el fet de no disposar d'una aula virtual fa que aquesta sigui l'única via de traspàs d'informació.
3. Convindria facilitar el correu electrònic del professorat a cada activitat.
4. Caldria millorar la navegabilitat de la guia didàctica.

Totes les observacions són recollides i valorades a fi de fer els canvis oportuns en el REM i esmenar possibles errors abans de l'inici del procés educatiu. Volem destacar que, si bé les aportacions del professorat han permès millorar des de la perspectiva tècnica el REM i posar-lo a punt per a la intervenció didàctica, el mateix disseny del qüestionari que ha propiciat el debat i l'intercanvi d'idees, al mateix temps que s'ha constituït com a una font de perfeccionament essencial.

És a dir, el propi procés d'elaboració del qüestionari, fonamentat en una recerca bibliogràfica d'instruments d'avaluació de programes multimèdia, ha servit d'incentiu per a la realització tècnica del REM, ha aportat nombroses idees per a la seua millora, i ha permès detectar i corregir errors tècnics fonamentals.

Per últim, l'alumnat -de forma majoritària- opina que la web té una estructura clara i un disseny agradable (QA-3). Així ho manifesta tot l'alumnat amb diferents graus de satisfacció. Així, 12 alumnes estan *molt d'acord* amb aquesta afirmació, 10 estan *bastant d'acord*, i tan sols un està *un poc d'acord*.

11.2.2. Activitats

En tot procés d'ensenyament-aprenentatge els exercicis, les activitats i les tasques configuren, conjuntament amb la metodologia, els pilars fonamentals que ens han de permetre assolir els objectius programats.

Les quatre activitats que componen el REM i que constitueixen la principal eina per al desenvolupament de l'actitud crítica de l'alumnat envers el culte al cos, són l'objecte d'anàlisi d'aquest apartat. Aquesta la realitzem atenent a les opinions de l'alumnat (QA), les opinions del professorat que conforma el grup col·laborador (QP), i les observacions que el professor investigador realitza,

sobre el desenvolupament de les activitats en el decurs de l'acció didàctica.

a. Les activitats faciliten l'aprenentatge

Les activitats plantejades han sigut útils per a l'aprenentatge? El 100% de l'alumnat considera que sí, amb la següent matisació: dèsset alumnes (73,91%) indiquen que estan *molt d'acord* amb l'afirmació següent (QA-5): "En general, les activitats m'han paregut útils per a aprendre", els sis alumnes restants manifesten estar *bastant d'acord* (26,09%), i no hi ha cap alumne que indique estar *un poc d'acord* o *gens d'acord*.

També ho considera el professorat que conforma el grup col·laborador, el qual està molt d'acord amb què els aprenentatges que facilita són rellevants des del punt de vista educatiu i curricular (QP-10), que les activitats són pertinents per a l'assoliment dels objectius didàctics (QP-13), i que els enllaços i documents proporcionats faciliten a l'alumnat la resolució de les activitats (QP-23 i QP-24).

Val a dir que el professorat del grup col·laborador coincideix en la necessitat d'adaptar les activitats al grup que desenvolupa el Programa de Diversificació Curricular (GP-5), i a aquest efecte es realitza una reunió (GP-7) entre el professor titular d'aquest grup (P1) i el professor-investigador en la qual se simplifiquen les activitats 1 i 3 del REM, es redueix el grau d'exigència, i s'adequa l'avaluació.

Sobre aquesta qüestió s'incorpora una millora en el REM que és fruit del debat realitzat en el marc d'una reunió de departament (GP-10) en la qual s'acorda facilitar la web en un arxiu comprimit per a què el professorat que en faça ús pugui descarregar-se-la i fer les modificacions que trobe adients en base a les característiques del grup en el qual intervé (p.e. un grup que realitzi el Programa de Diversificació Curricular).

b. Amb quina activitat han après més?

Setze alumnes (72,73%) troba adequades les activitats i no en canviaria cap, i són pocs els alumnes que manifesten que variarien alguna de les activitats (veure Figura 53): un alumne indica que modificaria l'activitat 2 (4,55%), tres

alumnes l'activitat 3 (13,64%), i dos alumnes l'activitat 4 (9,09%).

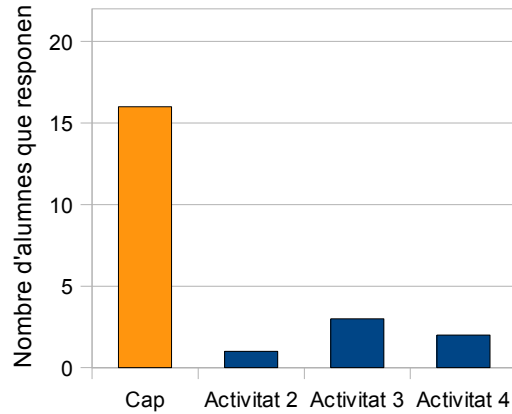


Figura 53: Activitats del REM que l'alumnat canviaria

Quan sol·licitem l'opinió de l'alumnat respecte amb quina activitat, de les quatre que configuren el REM, han après més, ací sí que les respostes varien (veure Figura 54): 10 alumnes al·ludeixen a l'activitat 4 (exposició oral), 7 alumnes a l'activitat 1 (delimitació conceptual), i 6 alumnes a l'activitat 3 (sobre mites i falses creences).

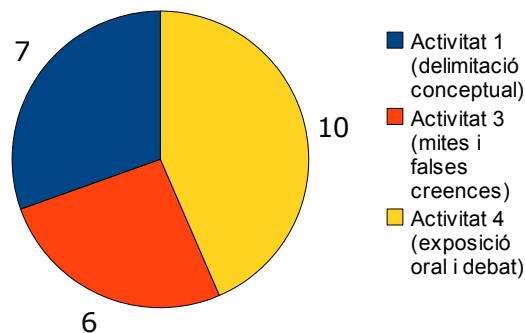


Figura 54: Activitats del REM amb què l'alumnat considera que ha après més

Sorprèn, en primer lloc, que una activitat com l'activitat número 1, adreçada a la delimitació dels conceptes bàsics lligats a la temàtica siga enunciatada com l'activitat amb la qual ha après més pel 26,09 % de l'alumnat (sis alumnes), ja que pareixia, en un principi, la menys estimulante.

Un alumne justifica la resposta: "La primera activitat és la que m'ha ajudat a aprendre més ja que era la definició de conceptes que mai havia sentit a parlar (QA-24)". I un altre alumne explica que el que li ha paregut més interessant o que li ha agradat més aprendre és "saber els termes del culte al cos, vigorèxia, ortorèxia,..(QA-25)".

L'activitat 2 és la menys citada (només per un alumne) quan es demana quina activitat canviarien (QA-23), i no és valorada per cap alumne com a l'activitat que consideren que els ha aportat un major aprenentatge (QA-24). Ha sigut, per tant, en base a l'opinió de l'alumnat, l'activitat amb menor impacte didàctic.

L'activitat 3 ha estat l'activitat amb què set alumnes (30,4%) consideren que han après més, i de fet, els mites i pràctiques errònies de l'exercici físic lligat al modelat corporal (principal contingut de l'activitat 3), esdevé la segona resposta més repetida per l'alumnat (33,3%) a la pregunta (QA-25): "Què és el que t'ha paregut més interessant o que t'ha agradat més aprendre?".

En resposta a l'anterior pregunta, el 46,7% al·ludeix qüestions relacionades amb l'exercici físic i la salut, que encara que no ha estat un contingut específic del REM, esdevé el principal objecte d'ensenyament en la unitat didàctica en què es contextualitza:

Saber elaborar un programa d'exercici físic ho trob molt interessant i adequat per al futur; El que m'ha agradat més aprendre ha estat els beneficis i l'important que és l'exercici físic; Com aconseguir una bona programació per a la realització d'activitat física; Com posar-me en forma. (QA-25)

Finalment, l'activitat 4 és citada per 10 alumnes (43,5%) com a l'activitat amb què més han après (QA-24). L'exposició oral com a producte final d'aquesta activitat, és analitzada més endavant.

c. Disseny didàctic de les activitats

Quan atenem a aspectes didàctics relacionats amb el disseny, presentació i temporització de les activitats, el professorat d'educació física del grup col·laborador considera que el nombre d'activitats que componen el REM (QP14), així com la seua complexitat amb relació als destinataris (QP-19) és

adequada. També ho és la seua temporització (QP-15), encara que sobre aquesta darrera qüestió el P3 manifesta que "La temporització pareix un "poc accelerada" (no sé com ha anat enguany!) però em pareixia que hi havia poc temps entre una activitat i la següent" (QP3-28).

En general el disseny del REM és adequat i motiva, estimula, és atractiu, pertany a l'àmbit d'interessos de l'alumnat (QP-21), encara que és necessari atendre a detalls com aconseguir un equilibri entre l'ús d'imatges masculines i femenines. D'altra banda, atès que el grup d'edat al qual s'adreça són adolescents i aquests són especialment sensibles a tot allò que es relaciona amb l'aparença física cal anar molt alerta amb el missatge que transmetem i la forma en què ho fem (GP-5).

Quan ens referim a aspectes relacionats amb la comprensió de les activitats per part de l'alumnat, el professorat d'educació física del grup col·laborador troba adequada als destinataris la redacció i el tipus de llenguatge utilitzat en l'explicació de les activitats (QP-22), així com també la informació que es facilita a l'alumnat quant a *què ha de fer i com* en cadascuna d'elles (QP-20).

Malgrat això, fa algunes consideracions adreçades a facilitar aquesta comprensió, entre les quals destaca la modificació d'algunes expressions que podrien dur a confusió a l'alumnat -sobretot en la secció *què cal fer* de cada activitat- (GP-5).

Per a l'alumnat, destinatari del recurs, les activitats del REM estaven ben explicades. Són setze (69,52%) els alumnes que estan *molt d'acord* amb l'afirmació (QA-4) "Les activitats de la web estaven ben explicades", sis (26,09%) els alumnes que aseveraren estar *bastant d'acord*, i només un alumne (4,35%) manifesta estar *un poc d'acord*.

11.2.3. Treball cooperatiu

En el capítol 5 hem definit les estratègies metodològiques en què se sustenta la intervenció didàctica dirigida a l'ensenyament de l'actitud crítica envers el culte al cos. Com hem argumentat en l'esmentat capítol, el foment del debat és condició necessària per al desenvolupament d'aquesta intenció educativa, i ací el treball grupal de col·laboració per a la resolució de les activitats que defineix el REM ha permès crear situacions per a l'intercanvi d'idees i la presa

de decisions.

Si parem atenció a les respostes que l'alumnat realitza en el QA observem que, un poc més del 90% de l'alumnat, està *bastant d'acord* o *molt d'acord* amb l'afirmació "Fer el treball en grup m'ha permès aprendre de les aportacions dels altres": 10 alumnes indiquen estar *molt d'acord*, 11 alumnes manifesten estar *bastant d'acord*, i dos alumnes assenyalen estar *un poc d'acord*.

En alguna de les activitats realitzades per l'alumnat es pot advertir com la posada en comú d'idees i el debat previ ha sigut un aspecte essencial per a la seua resolució:

Dins el nostre grup hem tengut les idees molt clares, i quasi totes hem coincidit amb el mateix (...). De manera que opinam que el que vertaderament importa d'una persona és la manera de ser i no la manera de veure-la. (A2-G1)

Quan aprofundim en la valoració que l'alumnat realitza respecte dels aspectes cooperatius del treball desenvolupat, trobem algunes dades de gran interès. Segons els resultats de la rúbrica d'autoavaluació del treball grupal¹⁴², l'opinió general de l'alumnat és que:

1. Han cooperat bastant, i encara que han repartit tasques, han participat tots en la resolució de les activitats. Ara bé, ha mancat intercanviar idees i debatre les propostes dels diferents membres del grup a fi de resoldre millor les activitats.
2. Encara que hi ha hagut diferències en el nivell d'implicació de cada membre del grup, tots han fet la tasca que s'han assignat i l'han posat a disposició dels companys i de les companyes del grup. El G2 però, destaca que sí hi ha hagut diferències importants en la participació dels components del grup, i en conseqüència opinen que no tots haurien de treure la mateixa nota.
3. En els moments de desacord, manifesten haver adoptat una actitud democràtica escoltant els altres, intercanviant opinions, argumentant les diferents posicions, i arribant a un consens satisfactori per a

¹⁴² Els resultats de la rúbrica d'autoavaluació emplenada per cada grup de treball es pot consultar a l'annex XIV.

tothom.

4. En el plànol organitzatiu indiquen que han sabut planificar els espais i les hores per a reunir-se i han complert amb el calendari establert pel professor.
5. Exposen que han trobat molt de material per a resoldre les activitats que així ho requerien i, per tant, han hagut d'aplicar criteris per a seleccionar el més interessant.
6. Expressen que han treballat bé en grup, encara que són conscients que podrien haver-ho fet millor.

Des de la perspectiva quantitativa els resultats de la rúbrica d'autoavaluació grupal ens indiquen que, en una escala numèrica de 0 a 5, l'alumnat fa una valoració general de 3,6 sobre la cooperació, la qual cosa significa que consideren que, encara que s'ha treballat adequadament en grup, es podrien haver esforçat més. Aquesta dada contrasta amb la valoració que individualment cada alumne realitza a través del QA, a la qual ens hem referit amb anterioritat.

A títol individual valoren positivament el fet de realitzar el treball en grup, ja que això els ha permès aprendre de les aportacions dels altres (QA-15). Ara bé, en l'autoavaluació que de forma col·legiada realitza cada grup de treball, no valoren de forma tan clara l'enriquiment que suposa la realització en grup de les activitats del REM.

Es pot observar com la puntuació més baixa, que no arriba a 3 punts, és la que es refereix a la responsabilitat individual dins del grup de treball. Aquesta dada posa de manifest que el nivell d'implicació de cadascun dels membres del grup no ha sigut homogeni, i que, en conseqüència, existeixen diferències quant a la participació de cada component del grup en la resolució de les activitats.

En l'altre extrem trobem els aspectes referents a la resolució de conflictes, l'organització de l'espai i el temps, i la definició per part de cada grup de treball dels criteris de selecció i organització de materials en les activitats pertinents.

Amb les puntuacions atorgades donen a entendre que, en general en els moments de desacord s'ha escoltat els altres, s'han intercanviat opinions, s'han argumentat les diferents posicions, i s'ha arribat a un consens satisfactori per a tothom.

També es desprèn de les puntuacions atorgades que els grups de treball s'han sabut organitzar i han complert amb els terminis fixats per al lliurament de les activitats. Fet que efectivament s'ha complert en la pràctica totalitat dels casos, ja que només una activitat ha estat lliurada fora de termini (A3) per part del G5.

11.2.4. Exposició oral

L'activitat 4 constitueix la cloenda del treball de recerca realitzat a través del REM i on l'alumnat posa de manifest els aprenentatges adquirits a través de les activitats que han resolt amb anterioritat.

La principal característica d'aquesta activitat és que es basa en la preparació i desenvolupament d'una conferència-debat¹⁴³ sobre el culte al cos en la societat en general i en els joves en particular, adreçada a un grup-classe diferent al seu (d'un nivell o curs inferior).

No ens referim en aquest apartat a aspectes relacionats amb el contingut de les conferències-debat, producte resultant de l'activitat 4. És en l'anterior capítol on al·ludim de forma contextualitzada, en funció de cada indicador d'anàlisi, als resultats més destacables de les produccions de l'alumnat en aquesta activitat.

Des del punt de vista didàctic el plantejament de l'activitat 4 ha sigut un element de la intervenció educativa de rellevància. Amb aquesta activitat el rol persuasiu es transfereix del professor a l'alumnat. Són les xiques i els xics qui han de dissenyar les estratègies per tal d'aconseguir convèncer a l'auditori d'una sèrie d'aspectes fal·laços relacionats amb el culte exacerbant al cos, induir-los a modificar certes conductes adreçades a aprimar-se, si és que les realitzen, que poden afectar negativament a la salut, i estimular-los a adoptar

143 Les exposicions orals realitzades pels sis grups de treball i que resulten de la realització de l'activitat 4 del REM es poden visualitzar a l'annex V, on s'inclou tot el material audiovisual en què s'han registrat les produccions de l'alumnat, a més d'altres documents produïts per cada grup de treball: cartells de promoció de les seues exposicions, guions per a l'exposició,...

un estil de vida saludable.

a. "Ens ha deixat les idees clares"

Quan atenem a les opinions que ha generat en l'alumnat la realització de l'exposició oral, aquesta es revela com a l'activitat amb què més ha après (QA-24). Així ho manifesten 10 alumnes, és a dir, el 43,5% de l'alumnat que conforma el grup classe (veure Figura 54, p. 461).

Algunes de les respostes realitzades per l'alumnat donen una idea de la rellevància que per a ells i per a elles ha tingut l'activitat 4 (QA24):

Evidentment amb la darrera. Ha estat la primera vegada que particip (faig o present) un debat a una aula. Ha estat una experiència crec que podria dir molt fructífera. A més d'aprendre a explicar i a xerrar en públic he après a sintetitzar informació i explicar-la amb les meves pròpies paraules. (QA24-22)

En l'exposició oral perquè no només hem après el que vàrem explicar, sinó també a estar davant d'un altre grup i organitzar-nos. (QA24-16)

Amb l'activitat 4 perquè, a part de deixar-nos les idees molt clares hem après a xerrar davant la gent. (QA24-20)

La planificació i la realització de l'exposició oral i el posterior debat per part de cada grup de treball, dirigit a un grup-classe diferent al seu, ha estat una tasca que ha ajudat l'alumnat a organitzar les idees i els coneixements apresos sobre el culte al cos.

Així es reflecteix a la Figura 55 que recull les opinions de l'alumnat respecte a aquesta qüestió (QA-16). Es pot observar com 19 alumnes (el 86,4%) manifesten estar *molt d'acord* (40,9%) o *bastant d'acord* (45,5%) amb l'afirmació "Haver de fer una exposició oral (activitat 4) m'ha ajudat a organitzar les idees i coneixements sobre la temàtica que hem treballat", només tres alumnes (13,6%) indiquen estar *un poc d'acord*, i cap alumne exposa estar *gens d'acord*.

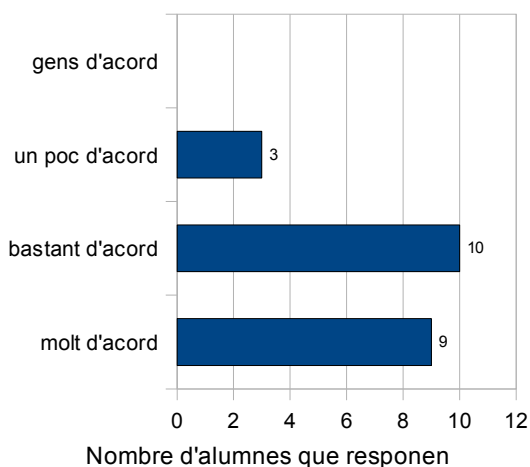


Figura 55: Respostes de l'alumnat a la qüestió (QA-16) "Haver de fer una exposició oral m'ha ajudat a organitzar les idees i els coneixements sobre la temàtica que hem treballat"

Ens referim ací a dues evidències que mostren com la realització de l'activitat 4 ha propiciat l'organització d'idees i coneixements per part de l'alumnat.

La Figura 56 és un esquema explicatiu que el G4 realitza per a mostrar al PI en una tutoria preparatòria de la conferència-debat, l'organització que preveuen (les accions prèvies a aquesta i la dinàmica en el seu transcurs). En aquesta es reflecteix de forma molt clarificadora el procediment que aquest grup de treball preveu per a fer arribar les idees que troba més rellevants amb relació al culte al cos (A4-G4)¹⁴⁴:

¹⁴⁴ Aquesta figura s'extreu del document que el G4 realitza de forma autònoma i lliura al PI en la tutoria prèvia a la realització de l'exposició pública. El document es pot consultar en la seua integritat a l'annex V.

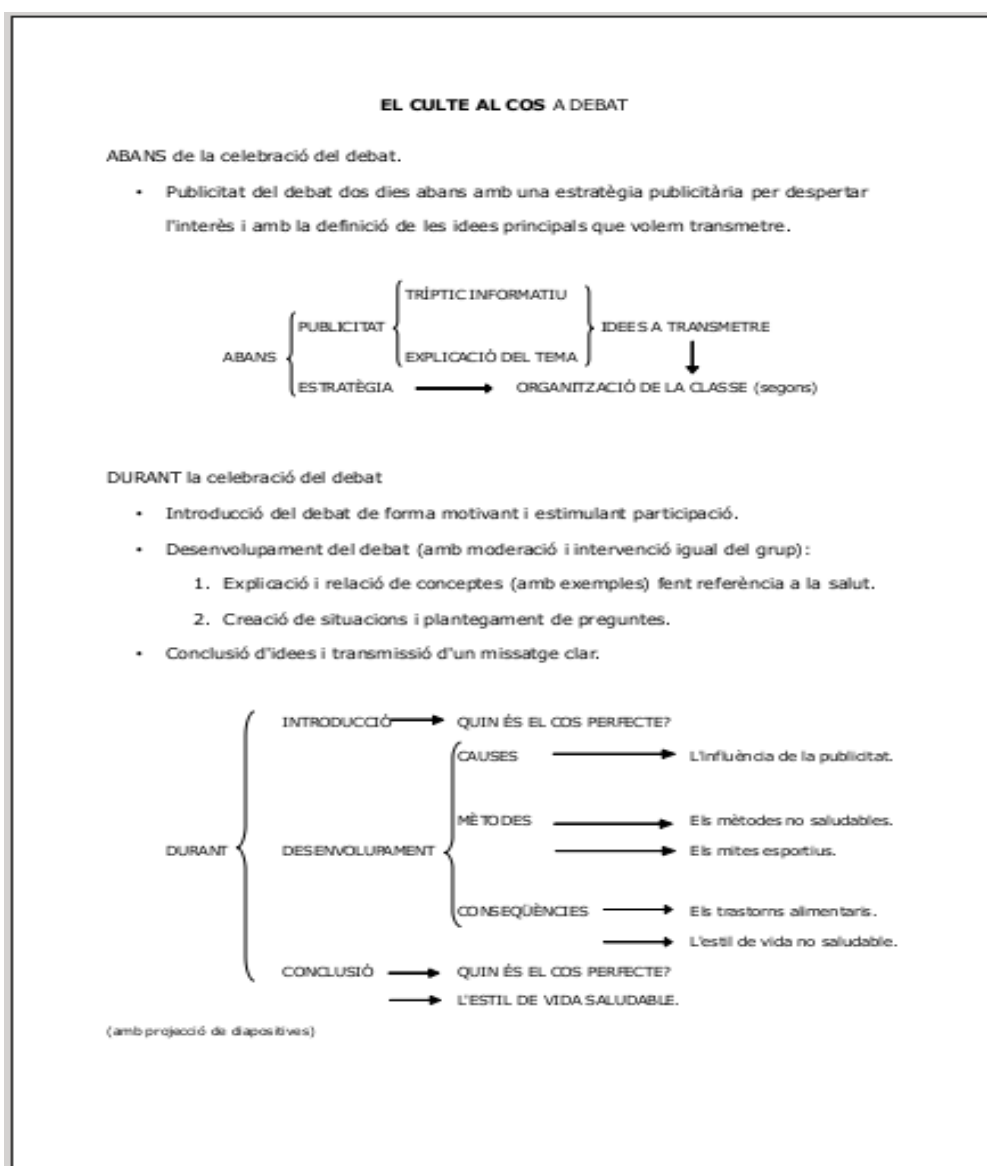


Figura 56: Esquema explicatiu -document original- de l'organització de la conferència-debat del G4 (A4-G4)

El G6 aporta també un document interessant en què explica al professor el procés de preparació de l'exposició oral. En aquest es pot observar com manegen els diferents conceptes que han après i organitzen les idees que pretenen transmetre (A4-G6)¹⁴⁵:

Publicitat prèvia al debat: Amb la finalitat "d'informar" –no directament- la nostra visita a la classe de 3r C, vam penjar –dos dies abans del debat- una sèrie de frases o fragments de text de diversos temes però sempre

¹⁴⁵ Aquesta citació s'extrau del document que el G6 realitza de forma autònoma i lliura al PI en la tutoria prèvia a la realització de l'exposició pública. El document es pot consultar en la seua integritat a l'annex V.

sota la idea/missatge principal: Salut.

Per això, aquest mateix dia vàrem escriure per tota la pissarra de l'aula "SALUT", per aconseguir cridar l'atenció de tots els alumnes. Entre d'altres frases que vàrem penjar per l'aula destacam (...)

El segon dia -el dia previ al debat-, vàrem procedir a penjar fotografies del mateix tipus (alimentació, salut, esport...): anorèxia, alimentació, exercici físic, etc. A continuació, per tal de "demostrar" la nostra tasca respecte a la publicitat del debat adjuntem una sèrie de fotografies. [Amb el document lliurat adjuntem fotografies per a evidenciar les accions que descriuen]

Finalment, proposarem un qüestionari per a cada alumne/a de l'aula. Aquest te l'adjuntarem juntament amb el *power point* que presentarem a l'aula.

b. La seua preparació aporta espais idonis per a l'aprenentatge

Cal destacar que, prèviament a la materialització de l'activitat 4, tots els grups de treball han realitzat almenys una tutoria amb el PI. La finalitat d'aquesta tutoria, efectuada en temps no lectiu d'educació física (temps d'esplai, sessions de guàrdia, sessions d'atenció educativa, sessions de tutoria, ...) ha estat supervisar les accions que cada grup de treball ha planificat per a la realització de l'exposició oral: conèixer les estratègies de difusió de la conferència-debat que anaven a aplicar, l'estructura de l'exposició i els principals continguts, les fórmules per a l'estimulació del debat, i les principals conclusions que pretenien transmetre als oients.

En aquest context, volem subratllar que la preparació d'una tasca complexa com és l'organització i realització d'una exposició pública d'un tema tan sensible per al jovent, adreçada a un auditori diferent al propi grup-classe, ens ha aportat espais idonis per a la consolidació d'aprenentatges i la retracció.

Efectivament, aquestes tutories en xicotets grups -els grups de treball eren de tan sols 6 alumnes- amb l'objectiu de preparar la conferència-debat ens ha multiplicat les possibilitats d'intervenir i resoldre dubtes de forma individualitzada, i tot això en un context de gran motivació generat per la necessitat del grup de treball d'enfrontar-se amb garanties d'èxit a una situació expositiva d'aquestes característiques.

c. És tan interessant educativament com complexa organitzativament

Les opinions del professorat posen de manifest un acord unànime en valorar la preparació i la realització d'una conferència-debat com a una tasca de gran rellevància educativa per a la formació de l'actitud crítica i la consolidació de certs aprenentatges, a banda de constituir una situació didàctica idònia per al desenvolupament de les competències bàsiques (GP5). Així es destaca també en algunes de les valoracions que el professorat realitza sobre aquesta qüestió com a resposta a la pregunta: "Quins aspectes innovadors destacaries?" (QP3-30):

La idea que el "resultat final" sigui un debat em pareix molt interessant. Trobo que és una oportunitat per a què l'alumnat aprengui a raonar i argumentar les seves afirmacions i no es redueixi a un treball de "copiar-pegar" sense ni tan sols llegir el que posa. A més, trobo que els continguts i les activitats són molt properes al seu entorn (revistes, TV, ...) i els dóna l'oportunitat de ser crítics amb allò que senten, veuen, ... (QP3-30)

Ara bé, l'excessiva dificultat per a la planificació docent que genera l'organització de diverses conferències-debat adreçades a grups-classe diferents al propi és un aspecte a resoldre. Aquesta esdevé una tasca complexa que requereix una dedicació lectiva extraordinària per part del professorat.

Aquesta és una opinió compartida entre els membres del grup col·laborador, els quals, malgrat la significació educativa, no troben viable una activitat d'aquestes característiques per diferents raons, entre les quals destaquen (GP5): la poca disponibilitat horària d'educació física i, en conseqüència, la necessitat de realitzar les exposicions públiques en sessions d'altres matèries; la complexitat d'imbricar l'horari de l'alumnat amb el del professorat responsable; el requeriment d'acordar amb diversos professors i professores la utilització de les seues sessions de classe, i per tant, no disposar de plena autonomia; i l'esforç extraordinari que suposa sumar diverses sessions lectives a l'horari del professorat encarregat.

De fet, les dificultats que exposem es reflecteixen a la pràctica en les decisions que el PI i el P1 prenen en el procés d'adequació de la intervenció educativa als grups dels quals el P1 és titular:

A causa de les dificultats organitzatives que genera la realització de les

conferències-debat de l'activitat 4, aquesta activitat s'adaptarà i en tot cas es convertirà en la preparació del document de presentació (.odp) que s'utilitzaria si es dugués a terme. (GP7)

Ara bé, amb la finalitat de mantenir i potenciar aquesta activitat en els successius cursos acadèmics són necessàries solucions que podrien passar per la programació d'enfocaments interdisciplinars. A través d'aquestes altres matèries es podrien implicar, des de la seua perspectiva curricular, en el tractament d'aquesta finalitat educativa (GP5); o en tot cas en aspectes expositius que no atengueren al contingut de l'exposició, amb la intencionalitat de treballar la competència en comunicació lingüística en la seua dimensió oral.

11.2.5. Avaluació didàctica

L'avaluació és un element fonamental en un procés d'ensenyament-aprenentatge. Aquesta es produeix al llarg de tota la intervenció didàctica i serveix d'instrument per a la retroacció i la seua adequada conducció.

Mostrar una actitud crítica envers una situació, esdeveniment, o persona, implica reflexionar sobre l'objecte a enjudiciar. En conseqüència el docent ha de conèixer les experiències prèvies de l'alumnat, les seues expectatives, desitjos, i interessos, per a poder determinar quines estratègies ha d'usar en la formació dels seus hàbits reflexius.

Ací s'emmarca l'avaluació inicial realitzada en la primera sessió de la unitat didàctica (A0 i GA) els resultats de la qual hem desglossat en l'anterior capítol. Aquesta anàlisi l'hem realitzat en base a les creences, els sentiments i les intencions de l'alumnat envers el culte al cos, i la forma d'aplicar les diferents habilitats necessàries per a l'enraonament crític (interpretació, anàlisi, avaluació i inferència) en una reflexió sobre un fet concret que s'hi relaciona.

L'avaluació formativa, que permet conèixer com es desenvolupa el procés d'ensenyament-aprenentatge, i per tant ens aporta informació per a prendre decisions per a conduir-lo cap als objectius plantejats, també s'ha analitzat a través dels mateixos indicadors que l'avaluació inicial.

Aquesta fase de l'avaluació ha estat fonamental en l'ensenyament de l'actitud

crítica ja que el procés, en si mateix, ha provocat experiències i situacions que ha permès al PI guiar la reflexió, descobrir les dificultats, resoldre les dissonàncies cognitives, i reforçar els progressos i els aprenentatges.

Finalment l'avaluació sumativa ens ha aportat informació sobre el grau d'aprenentatge assolit al final del procés respecte als objectius educatius establerts. Encara que en l'anterior capítol s'ha analitzat de forma exhaustiva aquesta qüestió, hi ha algunes dades d'interès que evidencien l'adequació de l'avaluació des de la perspectiva de l'alumnat, i que expliquem a continuació:

a. L'avaluació des de la perspectiva de l'alumnat

En el sistema educatiu l'avaluació final ha de reflectir-se en una qualificació numèrica i quantitativa que expresse el nivell d'aprenentatge assolit per l'alumnat. La majoria de l'alumnat està d'acord amb la qualificació obtinguda. Així es desprèn de les seues respostes a la qüestió (QA-14): "La nota que he tret és la que em meresc", amb la qual 12 alumnes manifesten estar *molt d'acord* (52,17%), 9 alumnes *bastant d'acord* (39,13%), i tan sols 2 alumnes opinen que estan *un poc d'acord* i *gens d'acord* respectivament (8,7%).

Quan ens referim a l'instrument utilitzat per a l'avaluació dels aprenentatges de l'alumnat -l'examen escrit d'assaig-, l'opinió de l'alumnat també revela una valoració positiva generalitzada. Així, davant l'afirmació (QA-22): "L'examen amb què t'ha avaluat el professor s'ha ajustat als continguts i activitats realitzades", 17 alumnes (77,27%) asseveraren estar *molt d'acord*, 4 alumnes (18,18%) indiquen estar *bastant d'acord*, i només un alumne (4,55%) declara estar només *un poc d'acord*.

De les opinions expressades per l'alumnat sobre l'avaluació hi ha un aspecte destacable, i és la valoració que en fan del coneixement previ dels criteris d'avaluació que se'ls ha aplicat. Des de la primera sessió l'alumnat ha tingut al seu abast la relació de criteris amb què serien avaluades cadascuna de les activitats del REM (veure annex 6).

Val a dir que aquests criteris no només han estat exposats en línia per a què pogueren ésser consultats per l'alumnat, sinó que han estat l'eina principal que el professor investigador ha utilitzat en les reunions amb els coordinadors i coordinadores dels grups de treball, i en les reunions específiques amb cada

grup de treball, i que han servit per a orientar i guiar la realització de les seues tasques.

La satisfacció de l'alumnat del fet conèixer els criteris d'avaluació prèviament a la realització de les activitats es demostra en l'opinió que expressen sobre la qüestió (QA-8) "Conèixer com m'anava a avaluar el professor m'ha ajudat a fer millor les activitats", amb la qual 22 alumnes (90,30%) responen estar *molt d'acord* (14 alumnes) o *bastant d'acord* (7 alumnes), i tan sols 2 alumnes (8,7%) indiquen estar *un poc d'acord*.

b. L'avaluació des de la perspectiva docent

Quan cerquem evidències sobre l'adequació dels aspectes referents a l'avaluació des de la perspectiva del professorat, són útils les valoracions que el professorat col·laborador fa d'alguns aspectes.

Existeix unanimitat en considerar els elements relacionats amb l'avaluació de forma molt positiva. Així es reflecteix en les respostes que el professorat realitza als ítems que s'hi refereixen en el qüestionari per al professorat. Els tres membres del grup col·laborador opinen que hi ha correspondència entre els objectius, els continguts i els criteris d'avaluació (QP-11); que la informació que es facilita a l'alumne quant a què i com se li avaluarà és adequada (QP-25); que els indicadors d'avaluació que es proposen també són adequats (QP-26); i que la tutorització del procés a través del correu electrònic facilita la tasca avaluadora (tant formativa com sumativa) (QA-27).

Ara bé, hi ha alguna consideració sobre l'avaluació que s'anota com a observació i que mereix una reflexió:

Es fa evident que hem d'adaptar, no només les activitats, sinó també la forma d'avaluar en el grup de diversificació. Caldria simplificar l'avaluació i demanar-los que resolguen alguna activitat de forma individual, ja que l'heterogeneïtat en cada grup de treball és tan gran que finalment assumeixen les tasques només uns pocs i es creen tensions en el grup.
(GP-3)

Efectivament, un dels aspectes que cal considerar és l'adequació del REM quan el grup al qual es dirigeix pertany al Programa de Diversificació Curricular. Ja hem fet algunes observacions sobre la forma d'adaptar la metodologia i les activitats per a l'alumnat en anteriors apartats, però és

evident que aquestes han d'anar acompanyades de canvis en la forma d'abordar l'avaluació.

PART V. LA REFLEXIÓ.

CONSIDERACIONS FINALS

A. ELS APRENENTATGES DE L'ALUMNAT AMB RELACIÓ A L'ACTITUD CRÍTICA ENVERS EL CULTA AL COS

- A1. L'alumnat ha mostrat ser capaç de realitzar enraonaments crítics sobre fets vinculats al culte al cos
- A2. L'alumnat se sent més crític respecte al fenomen del culte al cos
- A3. L'alumnat té més coneixements per afrontar de forma crítica les situacions que es deriven del culte al cos
- A4. L'acció educativa ha tingut efectes positius sobre la imatge corporal
- A5. L'acció educativa sobre una alumna en concret ha permès conèixer amb més profunditat els efectes de la intervenció docent

B. EL PROCÉS DIDÀCTIC

- B1. El Recurs Educatiu Multimèdia ha facilitat l'assoliment de l'objectiu amb la creació d'un espai de reflexió i d'aprenentatge complementari a les pràctiques d'educació física
- B2. L'alumnat ha mostrat una gran motivació envers l'objecte d'ensenyança, la qual cosa ha facilitat el paper estimulator del professor i, en conseqüència, l'aprenentatge
- B3. La preparació i realització de la conferència-debat ha sigut una activitat idònia per a l'aprenentatge de l'actitud crítica envers el culte al cos, però complexa des de la perspectiva organitzativa
- B4. Els instruments i els procediments d'avaluació han permès valorar el desenvolupament de l'actitud crítica de l'alumnat envers el culte al cos

C. LA METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓ

D. EL CONTEXT DIDÀCTIC EN QUÈ ES DESENVOLUPA LA RECERCA: LA UNITAT DIDÀCTICA DE CONDICIÓ FÍSICA I SALUT

E. LES LIMITACIONS DE LA RECERCA

F. LA PROSPECTIVA INVESTIGADORA

- F1. Perspectiva transversal de l'educació de l'actitud crítica
- F2. Perspectiva interdisciplinària de l'educació de l'actitud crítica envers el culte al cos
- F3. Perspectiva intradisciplinària en l'educació física de l'educació de l'actitud crítica

La reflexió constitueix un dels moments més importants en una investigació-acció. Val a dir que aquesta no es produeix al final del procés i de forma aïllada, sinó que esdevé una tasca permanent al llarg de la recerca. De fet, en una recerca-acció tan o més important és el procés desenvolupat com els resultats als quals s'arriba, perquè no només es pretén a través del procés millorar la pràctica, sinó que el camí que es recorre per a aconseguir-ho posseeix, almenys, la mateixa transcendència. Tal com van posar de rellevància Kemmis i McTaggart (1988): el canvi és un procés, no és un producte. És per això que en aquest apartat presentem de forma sintètica i ordenada les principals conclusions, reflexions i consideracions sobre la investigació realitzada.

L'objectiu de la recerca ha girat entorn al desenvolupament de l'actitud crítica de l'alumnat cap al culte exacerbat al cos des de l'educació física, mitjançant un procés d'investigació-acció articulat al voltant del disseny, aplicació i avaluació d'un recurs educatiu multimèdia.

La valoració del grau d'assoliment de l'objectiu de la investigació el realitzem mitjançant diferents elements: l'aprenentatge de l'alumnat, el procés didàctic, el Recurs Educatiu Multimèdia, la metodologia de la recerca, i el context didàctic de l'educació física en què s'ha desenvolupat -una unitat didàctica de condició física i salut-.

Finalment aportem algunes consideracions entorn a dos aspectes: d'una banda les limitacions que, des de la nostra perspectiva, ha tingut la

investigació-acció desenvolupada; i d'altra banda la prospectiva investigadora, en la qual apuntem reflexions al voltant de les possibles vies de recerca que naixen arran de la investigació presentada.

A. ELS APRENENTATGES DE L'ALUMNAT AMB RELACIÓ A L'ACTITUD CRÍTICA ENVERS EL CULTA AL COS

La intervenció didàctica programada ens ha permès incidir positivament en l'adopció d'una actitud crítica envers el culte al cos per part de l'alumnat?

L'èxit d'una intervenció educativa és de complexa valoració perquè intervenen una immensa quantitat de factors que condicionen l'aprenentatge -molts d'ells fins i tot aliens al mateix context docent-. I encara ho és més conèixer l'estabilitat i la projecció dels aprenentatges que se'n deriven. També és evident que, com succeeix en tota acció educativa, l'efecte en els aprenentatges de l'alumnat es dóna en diferents graus i de forma molt particular i individualitzada per a cada xic i xica. I més quan l'objectiu no és l'adquisició d'un coneixement aïllat, sinó d'una actitud que engloba creences, sentiments, valors i coneixements que predisposen a actuar de manera crítica davant el fenomen del culte al cos.

Ara bé, en un procés d'ensenyament-aprenentatge d'observació i acció sistemàtica com en el cas que ens ha ocupat en aquesta recerca, disposem de suficient informació per a considerar que l'objectiu ha estat assolit. Les principals conclusions que podem extraure de la investigació-acció realitzada pel que fa als aprenentatges aconseguits són les següents:

- L'alumnat ha mostrat ser capaç de realitzar enraonaments crítics sobre fets vinculats al culte al cos.
- L'alumnat se sent més crític respecte al fenomen del culte al cos.
- L'alumnat té més coneixements per afrontar de forma crítica les situacions que es deriven del culte al cos.
- L'acció educativa ha tingut efectes positius sobre la imatge corporal.

- L'acció educativa en una alumna en concret ha permès conèixer amb més profunditat els efectes de la intervenció docent.

A continuació analitzem cadascuna d'aquestes conclusions de forma particular.

A1. L'alumnat ha mostrat ser capaç de realitzar enraonaments crítics sobre fets vinculats al culte al cos

Un dels principals propòsits de l'avaluació didàctica ha sigut valorar si l'alumnat era capaç d'utilitzar els coneixements i les habilitats d'enraonament crític per a articular una reflexió sobre fets vinculats al fenomen del culte al cos.

Pràcticament totes les xiques i els xics del grup han mostrat ser capaços de realitzar una anàlisi crítica sobre situacions concretes relacionades amb la promoció del culte al cos, com és el cas d'un anunci publicitari sobre algun artefacte, objecte o producte que es ven com a eina per a modelar i aconseguir el cos *ideal* -situació específica que es planteja a l'examen escrit d'assaig-.

Això ens fa esperar que l'alumnat serà capaç de gestionar les múltiples situacions relacionades amb el consum lligat a l'estètica corporal que es donen en la seua vida quotidiana.

Quan atenem a l'evolució que ha experimentat l'alumnat en la forma d'abordar una reflexió crítica observem que s'ha produït un aprenentatge destacable en el procés d'enraonament. Així, quan atenem a l'aplicació de les diferents habilitats cognitives implicades en el pensament crític (interpretació, anàlisi, avaluació i inferència) al llarg del procés didàctic, advertim una evolució significativa.

La crítica que l'alumnat realitza en l'avaluació inicial de l'anunci televisiu d'una màquina que promet millores substancials en l'aspecte físic, és molt simple i poc o gens argumentada. La interpretació de l'anunci és pràcticament inexistent i directament s'infereix. Igualment passa amb l'anàlisi de les raons i/o arguments amb què l'anunci pretén convèncer al consumidor: només cinc alumnes indiquen algun element (l'ús de la imatge com a estratègia de

persuasió). La inferència és generalitzada però simple: aporten una opinió crítica -normalment negativa- però sense refutar les raons, les afirmacions o les evidències, i amb comentaris taxatius i genèrics.

Els resultats de l'examen escrit d'assaig realitzat com a avaluació final evidència el progrés de l'alumnat en l'aplicació de les habilitats d'enraonament crític:

L'alumnat és capaç de realitzar una interpretació prèvia de l'anunci presentat a partir de la qual identifica el propòsit de l'anunci, dilucida la idea que vol comunicar, descobreix el paper que juguen les imatges i discerneix les afirmacions rellevants de les no tan rellevants.

La capacitat d'anàlisi també evoluciona positivament i, amb major o menor precisió i habilitat per a l'exposició, tot l'alumnat reconeix aquelles afirmacions, arguments, raons, i altres aspectes fonamentals que adornen la promoció del producte en la recerca d'una major suggestió en el consumidor.

La identificació d'arguments és el pas necessari per a la posterior avaluació de la credibilitat de cadascun d'ells. En aquest sentit, una adequada anàlisi facilita l'avaluació i ajuda a enjudiciar. Així es manifesta en les dissertacions realitzades per l'alumnat en la crítica dels anuncis. En general, i amb nivells dispars quant a la brillantor en l'articulació dels discursos i l'argumentació en la contrastació d'idees, aprofiten una part important dels aprenentatges assolits al llarg de la unitat didàctica.

Val a dir que aquesta fase de la reflexió crítica -l'avaluació- s'ha mostrat com la més complexa i en la qual l'alumnat s'ha desenvolupat amb menys comoditat. És raonable si considerem que realment es tracta d'aplicar coneixements -no definir, ni memoritzar, ni reproduir-. Aquesta vessant avaluativa constitueix així un indicador de gran interès per a conèixer el grau de significativitat i funcionalitat dels aprenentatges, ja que aquests han de ser utilitzats coherentment i contextualitzats per a construir raonaments.

Finalment, la capacitat per a inferir i arribar a una conclusió millora significativament respecte a l'inici de la intervenció didàctica. L'alumnat és

capaç de deduir per a arribar a una conclusió raonable on s'identifica un posicionament, un criteri, un punt de vista clar. A més formulen alternatives centrades majoritàriament en l'assumpció d'estils de vida saludables. Una gran part de l'alumnat realitza ací reflexions que posen en un context més ampli la temàtica de l'anunci (el culte al cos en la societat, la salut,...).

En definitiva, amb relació al desenvolupament de les habilitats per a enraonar críticament, els resultats de l'acció docent han estat plenament satisfactoris: la majoria de l'alumnat és capaç d'anar més enllà d'una impressió o una opinió particular davant un anunci que promociona el culte al cos; és conscient de la problemàtica que subjau darrere de la pressió social i mediàtica per tenir un cos que responga als paràmetres que es venen com a ideals; s'esforça per interpretar i analitzar els missatges que en forma d'anuncis es presenten de forma persistent en els mitjans de comunicació; i és capaç d'identificar les raons i arguments en què aquests es fonamenten. Tenen criteri, per tant, per avaluar la informació que reben -o almenys qüestionar-la- i, en el seu cas, reconèixer les fal·làcies. És a dir, demostren capacitat de crítica.

A2. L'alumnat se sent més crític respecte al fenomen del culte al cos

Tenir una actitud crítica està condicionat per dos elements necessaris: d'una banda les habilitats o destreses cognitives que constitueixen el *saber què fer* per a reflexionar de forma crítica -aspecte sobre el qual hem reflexionat anteriorment-; d'altra banda la disposició, que esdevindria la motivació general a pensar críticament davant una determinada situació, és a dir, el *voler fer* -aspecte bàsicament actitudinal-.

Dels resultats obtinguts del procés didàctic desenvolupat podem inferir que l'alumnat és conscient i crític amb el model corporal femení i masculí que la societat ha marcat com a referent d'èxit i de les conseqüències sobre la salut física, psicològica i social de la seua recerca desenfrenada; així mateix manifesta que se sent més crític quant al culte al cos que es promou.

Però, podem afirmar que l'assumpció dels valors i actituds que fan que se

senten més crítics tindran repercussió en les seues conductes presents i futures?

La conducta pareix ser el resultat de la necessitat de pensar en l'actitud com a un factor de mediació entre pensament i actuació (Gairín, 1987, p. 341). Està bastant acceptat que les actituds predisposen a l'acció, encara que aquesta relació no siga directa, ja que influeixen molts altres factors situacionals i de personalitat. Amb altres paraules, la intenció, com a representació cognitiva de la disposició d'una persona per a realitzar una determinada conducta, és el seu antecedent immediat.

En aquest sentit, en l'àmbit educatiu comptem amb un instrument bàsic: la verbalització de la conducta i l'expressió de les opinions. Aquestes constitueixen el pas necessari que ha d'acompanyar el canvi de comportaments.

Les opinions són per a Sarabia (1992, p. 135) les manifestacions verbals de les actituds, les quals expressen un posicionament avaluatiu o predictiu de la persona respecte de l'objecte de la seua opinió. Per tant, es constitueixen com a un excel·lent instrument per a l'avaluació en l'àmbit de l'educació, ja que ens aporten informació sobre el posicionament, la predisposició –l'actitud– de l'alumnat respecte a l'objecte de la intervenció didàctica que hem desenvolupat.

En conseqüència, la declaració del propòsit conscient per part de l'alumnat d'ésser més crític envers el culte al cos que es promou en la nostra societat, és una de les evidències que ens permeten conèixer si ha desenvolupat l'actitud crítica esperada. Així, davant d'aquesta intenció manifesta s'espera que actue conseqüentment davant dels models corporals vigents i les conductes associades al culte al cos exacerbat que d'ells emanen.

A3. L'alumnat té més coneixements per afrontar de forma crítica les situacions que es deriven del culte al cos

El pensament crític és inherent a l'actitud crítica, i pensar críticament és pensar de forma reflexiva per a qüestionar arguments en base a certs

fonaments. I és ací on els coneixements -fets i conceptes- juguen un paper important.

L'alumnat coneix els trastorns lligats a la recerca desenfrenada del cos ideal; els principals mites i falses creences que relacionen activitat física i aparença corporal; alguns aspectes bàsics relatius a la fisiologia de l'exercici (per exemple quin paper energètic tenen lípids i glúcids en l'activitat física) i la importància de l'estil de vida actiu per a la salut (en totes les seues dimensions).

Sap per tant, i així ho ha evidenciat, que no és possible convertir el greix en múscul perquè són teixits diferents; que l'exercitació abdominal té efectes sobre la capacitat de força i de resistència muscular, és a dir, en la tensió i tonificació de la musculatura, i en cap cas en la disminució del greix de l'abdomen; o que suar més no és sinònim de pèrdua de greix corporal perquè la suor conté fonamentalment aigua i sals minerals. Ha comprès, finalment, que la manera d'eliminar un excés de greix corporal és a partir de la seua demanda com a font d'energia en activitats de caràcter aeròbic.

Aquests coneixements es converteixen en arguments quan es tracta d'analitzar de forma crítica un fet vinculat al fenomen del culte al cos (per exemple, un anunci publicitari lligat a aquesta temàtica). Efectivament, ací cobren un valor afegit els conceptes i els procediments desenvolupats al llarg del procés educatiu, ja que, com sabem, l'acte de pensar sempre està relacionat amb continguts, de manera que quan pensem sempre ho fem sobre alguna cosa en concret. Per tant, en la crítica són necessaris uns marcs de referència i uns coneixements que ajuden a enjudiciar i valorar qualitativament la credibilitat d'allò que és objecte d'anàlisi.

A l'evidència que l'alumnat disposa de més coneixements que li permeten realitzar aquesta valoració crítica se suma la seua percepció subjectiva sobre el que saben. Ells i elles manifesten -concloua la unitat didàctica- tenir més coneixements per a valorar els missatges dels mitjans de comunicació i els comportaments i les conductes de la gent relacionats amb un culte exacerbat al cos.

A4. L'acció educativa ha tingut efectes positius sobre la imatge corporal

El plantejament de la intervenció educativa ha tingut una doble vessant en el tractament de la imatge corporal i l'autoestima. D'una banda, la vessant conceptual lligada a la conveniència que l'alumnat conegués aquests conceptes (autoestima, imatge corporal,...), reflexionés sobre ells amb una certa introspectiva, i compregués els trastorns que es poden derivar d'una insatisfacció corporal desmesurada. I d'altra, la vessant pràctica, que estimulés la realització d'activitat física autònoma i el sentiment de competència personal.

Que l'alumnat siga conscient de la relació entre la imatge corporal i l'autoestima pot ser un element que el convida a la reflexió abans de prendre decisions relacionades amb l'adopció de conductes que poden posar en perill la seua salut física, psicològica o social.

Encara que la recerca no s'ha adreçat a l'anàlisi de l'autoconcepte físic dels xics i les xiques del grup-classe, ni tampoc de forma específica cap a l'efecte que l'acció docent ha tingut sobre la seua imatge corporal, sí que ha promogut la reflexió sobre els sentiments que els desperten aquesta cultura de veneració del cos ideal, i ha inclòs accions educatives en aquest sentit en el context de la unitat didàctica.

Amb l'anàlisi dels resultats obtinguts hem detectat algunes evidències interessants que ens permeten arribar a algunes conclusions sobre aquesta qüestió i aportar al mateix temps algunes reflexions.

Més de la meitat de l'alumnat manifesta que el que ha treballat a classe l'ha ajudat a tenir una imatge corporal més positiva, i són tres les alumnes (totes xiques) que declaren explícitament intencions de canvi en la seua manera d'actuar associades a la millora de la seua autoestima. Aquestes dades són reveladores de la importància que per a l'alumnat ha suposat tractar la temàtica del culte al cos amb profunditat i des d'una perspectiva crítica, i els efectes que sobre els seus sentiments vinculats a la percepció del seu cos ha produït.

Pràcticament tot l'alumnat ha inferit que en l'adopció d'un estil de vida saludable, on l'activitat física regular i l'alimentació variada i equilibrada siguem pilars fonamentals, està la clau per sentir-se bé amb un mateix i tenir nivells adequats de satisfacció corporal.

En aquesta línia la majoria de les xiques i els xics han manifestat que el que han après els ajudarà a tenir (o mantenir) un estil de vida actiu en la seua vida. Aquesta voluntat ha sigut explícitament clara en el cas de nou alumnes, els quals han declarat intencions associades a canvis en l'estil de vida (quatre alumnes), i intencions relacionades amb la realització saludable d'activitat física (cinc alumnes) quan se'ls ha demanat de forma oberta si el que hem treballat a classe canviarà en alguna cosa la seua forma d'actuar.

La relació d'un estil de vida que incloga determinats hàbits saludables (la pràctica d'activitat física, l'alimentació i el descans) amb l'autoconcepte físic alt és inequívoca. Així ho posen de manifest nombrosos estudis que Esnaola i Rodríguez Fernández (2009) recullen, presenten, i a través dels quals arriben a una conclusió que compartim plenament:

La triple conexión entre estilo de vida, bienestar psicológico y autoconcepto físico pone al descubierto diversos flancos por donde orientar una intervención psicosocial que ayude a promover el desarrollo personal y social de los individuos. (Esnaola i Rodríguez Fernández, 2009, p. 171).

La capacitat d'enraonar críticament sobre fets i situacions que promouen d'una forma obstinada el culte al cos, associat a una predisposició a actuar de forma crítica davant aquestes, pot provocar que l'alumnat siga menys vulnerable als missatges que es deriven de l'exaltació de determinats models corporals i de les conductes i comportaments que es promocionen per tal d'apropar-s'hi. I en conseqüència, com demostren nombroses investigacions a les quals es refereixen de forma detallada Rodríguez Fernández i Goñi (2009), a menor vulnerabilitat davant dels influxos socioculturals, millor és l'autoconcepte físic que es manifesta.

A5. L'acció educativa sobre una alumna en concret ha permès conèixer amb més profunditat els efectes de la intervenció docent

Les conseqüències d'una acció didàctica que pretén desenvolupar en l'alumnat una actitud crítica envers el culte al cos és de gran complexitat en la seua mesura i valoració. Més, fins i tot, si atenem a què l'objecte d'ensenyament-aprenentatge té relació amb actituds i valors vinculats a un àmbit, l'aspecte físic, que es revela en l'adolescència com un aspecte transcendental per al seu benestar psicològic i social.

Quin efecte real ha tingut la nostra acció sobre els xics i les xiques que han participat del procés didàctic? És evident que les conseqüències educatives d'una determinada acció docent sobre cadascuna de les persones que integren un grup-classe són diferents, perquè diferents són les motivacions, els interessos, les expectatives, els coneixements previs, les necessitats, etc.

L'observació sistemàtica i rigorosa ens ha permès detectar el cas d'una alumna que manifestava una important preocupació per la seua aparença física. Es tractava d'una xica amb un estil de vida saludable i que, malgrat la seua primesa, manifestava realitzar activitat física de forma regular amb la intenció d'aprimar-se perquè es percebia grossa.

Aquest fet va suscitar, d'una banda, que l'alumna visquera el desenvolupament de la unitat didàctica amb una motivació extraordinària, fet que la predisposava a l'aprenentatge. D'altra banda, que el professor-investigador parés una atenció especial a les accions educatives en què ella participava directament, amb la finalitat d'aconseguir un canvi d'actitud de l'alumna, no només centrat en el foment d'una actitud crítica envers el culte al cos, sinó també en la direcció de causar efectes positius en el seu autoconcepte físic, i en conseqüència, en la seua autoestima.

De forma més concreta, el professor-investigador va aprofitar qualsevol circumstància produïda a les sessions pràctiques d'educació física per a intercanviar amb l'alumna opinions, afermar certs coneixements, orientar-la, reforçar-la, i desterrar alguns dels principals mites i falses creences que relacionen la pràctica d'activitat física i el modelat corporal, i que ella tenia

molt arrelats.

Les evidències analitzades ens permeten fer una valoració positiva dels efectes que la intervenció educativa ha tingut sobre aquesta alumna:

Ha posat al servei de l'anàlisi crítica els coneixements adquirits per a desterrar alguns mites que relacionen l'exercici físic i l'estètica corporal, i que ella mateixa havia manifestat practicar.

Ha advertit la possibilitat de caure en diferents tipus de trastorns quan les persones s'obsessionen per aconseguir una figura corporal determinada.

Ha donat valor a l'adopció d'un estil de vida saludable com a alternativa al consum de determinats productes de modelat corporal, al mateix temps que ha enaltit la importància de tenir una autoestima alta per a sentir-se bé amb un mateix.

Ha participat d'una forma particularment activa en la realització de la conferència-debat del seu grup, on ha sigut l'encarregada -per pròpia iniciativa- de traslladar a l'auditori a qui s'adreçava el significat del concepte d'imatge corporal, els efectes positius de tenir una autoestima alta, i les conseqüències negatives de tenir una autoestima baixa.

A això cal sumar-li les opinions que expressa de forma explícita, les quals revelen un canvi manifest en la seua actitud envers un culte exacerbat al cos que ella també practicava.

En aquest sentit, ha declarat tenir més coneixements per valorar els missatges dels mitjans de comunicació i els comportaments de la gent relacionats amb el culte al cos; ha manifestat sentir-se més crítica quant al culte al cos que es promou en la nostra societat; ha valorat que conèixer el significat de tenir una autoestima alta és un dels aspectes que més li ha agradat aprendre; i com a aspecte destacat per ella mateixa, el que ha treballat a classe li ha ajudat a tenir una imatge corporal pròpia més positiva.

Finalment voldríem aportar una reflexió. És evident que els resultats educatius conseqüència de la nostra acció didàctica són diferents en cada

alumne i alumna perquè cadascun d'ells té una experiència educativa i vital diferent, uns interessos i motivacions distints i una personalitat única. D'altra banda considerem que l'èxit d'una actuació docent es fa palesa en ocasions en detalls que redunden en la conducta o en l'actitud d'algun xic o xica, fet que justifica per ell mateix el nostre paper educador. La consecució de les metes que ens havíem proposat envers aquesta alumna doncs, evidencien, al nostre entendre, l'adequació del procés educatiu realitzat.

B. EL PROCÉS DIDÀCTIC

El Recurs Educatiu Multimèdia ha estat un dels elements centrals de la recerca-acció desenvolupada i ha facilitat l'assoliment de l'objectiu amb la creació d'un espai de reflexió i d'aprenentatge complementari a les pràctiques d'educació física.

Hi ha, a més a més, algunes consideracions sobre el procés didàctic que volem posar de relleu i sobre les quals fem a continuació algunes reflexions: la primera es refereix a la motivació que ha mostrat l'alumnat envers la temàtica tractada, la qual cosa ha facilitat l'aprenentatge.

Destaquem també un element del procés didàctic que s'ha revelat com a una activitat idònia per a l'aprenentatge de l'actitud crítica envers el culte al cos: la preparació i realització de la conferència-debat (activitat 4 del REM). Finalment realitzem algunes consideracions sobre un aspecte transcendental en tota intervenció educativa: l'avaluació.

B1. El Recurs Educatiu Multimèdia ha facilitat l'assoliment de l'objectiu amb la creació d'un espai de reflexió i d'aprenentatge complementari a les pràctiques d'educació física

El Recurs Educatiu Multimèdia que hem produït en el marc d'aquesta investigació-acció ha sigut una proposta didàctica en línia de recerca guiada, que ha combinat l'ús de recursos d'Internet amb recursos didàctics que hem elaborat *ad hoc* per a facilitar el desenvolupament dels continguts d'ensenyança.

El REM ha facilitat la intervenció adreçada al desenvolupament de l'actitud crítica envers el culte al cos. Hem aportat algunes reflexions en l'anterior apartat sobre el grau d'assoliment d'aquesta intencionalitat educativa. Ací volem posar l'accent en la satisfacció general per part de l'alumnat quant a la realització de les activitats proposades a través de la web.

Aquesta ha sigut valorada positivament per part dels xics i de les xiques que integren el grup-classe, no només pel que fa a la seua estructura i disseny, sinó pel que fa a les activitats que contenia, les quals -al seu parer- han sigut útils per al seu aprenentatge.

Volem ressaltar que les qüestions tècniques relatives al REM no són rellevants per a la investigació. No ho són perquè els avenços tecnològics se succeeixen amb rapidesa, i els tipus de recursos que actualment es promouen en l'àmbit de les TIC aplicades a l'educació, el curs vinent estaran desfasades i hauran sigut reemplaçades per noves aplicacions.

El que és realment interessant pedagògicament és la intencionalitat educativa que se'ls dóna a aquests recursos TIC i les estratègies didàctiques que donen cos a l'acció educativa. En conseqüència, el plantejament didàctic que resulta de la web educativa objecte d'aquesta recerca (basada en un entorn estàtic) pot derivar-se cap a altres fórmules tècniques fonamentades en entorns dinàmics com poden ser les aules virtuals o les aplicacions de la Web 2.0, les quals afavoreixen la interacció i no requereixen pràcticament de coneixements tècnics, la qual cosa facilita l'acció educativa entorn a Internet.

L'ús de mitjans digitals per a la comunicació amb l'alumnat ha multiplicat les possibilitats de correcció, avaluació, estimulació, reforçament i orientació. I, el que és més important, ha creat una dinàmica de retroacció que ha ajudat a l'avaluació formativa i ha facilitat una atenció personalitzada que ha permès atendre els dubtes, els problemes, les necessitats i els interessos de l'alumnat durant el procés. En aquest sentit, la majoria de l'alumnat, valora positivament les explicacions que el professor li ha realitzat mitjançant el correu electrònic.

No volem perdre l'oportunitat però, de realitzar algunes reflexions sobre el

paper que ha jugat en aquesta recerca un recurs de l'àmbit de les TIC en una àrea com l'educació física, d'un caràcter eminentment pràctic on el cos i el moviment constitueixen els principals instruments de la intervenció didàctica.

En l'actualitat, quan l'ús de les TIC es converteix en un recurs didàctic amb una gran potencialitat, i quan l'adequat tractament de la informació, el maneig de les noves tecnologies i la competència digital es defineixen com a una finalitat educativa, l'educació física té el gran repte d'aprofitar aquesta deriva de la societat de la informació per a integrar aquestes eines en la seua particular idiosincràsia.

Des de l'educació física hem d'avançar cap a la interactivitat i la promoció de la participació i la reflexió activa i crítica de l'alumnat mitjançant els recursos multimèdia en línia. La promoció d'una actitud crítica envers l'ampli ventall de situacions, actituds, informacions i desinformacions, informacions enganyoses o informacions tendencioses que, relatives a l'activitat física i l'esport existeixen en la Xarxa en particular i en els mitjans de comunicació en general, és una intenció educativa que ha d'integrar-se en les programacions didàctiques de l'educació física.

Els recursos basats en Internet ens ofereixen al professorat d'educació física una gestió més qualitativa del temps lectiu de què disposem i la possibilitat de superar així algunes de les limitacions espacials i temporals amb què sovint ens trobem. L'experiència desenvolupada ens ha permès comprovar com, l'adequada compaginació d'un recurs en línia amb les sessions d'educació física, possibilita una major dedicació lectiva a la pràctica i una major inversió de temps en l'estimulació de processos de reflexió guiats fora de les aules.

B2. L'alumnat ha mostrat una gran motivació envers l'objecte d'ensenyança, la qual cosa ha facilitat el paper estimulador del professor i, en conseqüència, l'aprenentatge

La importància que els adolescents i les adolescents li donen al seu aspecte físic i, per tant, a totes aquelles conductes i comportaments que tenen a veure amb el modelat i la transformació del seu cos a fi d'apropar-se a aquell cos que els serveix com a referent, s'ha reflectit de forma clara també en el grup-classe en què es contextualitza la recerca.

Aquest fet s'ha traduït en una font de motivació important que ha facilitat, sense dubte, els resultats de l'acció didàctica i, en conseqüència, de la recerca. L'actuació docent adreçada a motivar i estimular l'alumnat s'ha vist així facilitada per les característiques de l'objecte d'ensenyament -un contingut que forma part important del seu àmbit d'interessos-. Han sigut diverses les evidències que apunten en aquesta direcció:

Els xics i xiques han participat d'una manera activa en un debat inicial dinàmic i amb moltes i variades intervencions, on s'han posat en tela de judici els models corporals vigents i certes conductes adreçades a assolir un cos idealitzat per la societat.

També han parat especial atenció al tractament de qüestions vinculades al fenomen del culte al cos (mites i falses creences que relacionen activitat física i atractiu físic, mesura i anàlisi de la pròpia composició corporal,...) i han demandat de forma reiterada aclariments mitjançant el plantejament de dubtes sobre la temàtica.

Per últim destaquem que han valorat positivament a través de la seua opinió manifesta tant la temàtica tractada com altres aspectes vinculats al procés d'ensenyament-aprenentatge desenvolupat.

B3. La preparació i realització de la conferència-debat ha sigut una activitat idònia per a l'aprenentatge de l'actitud crítica envers el culte al cos, però complexa des de la perspectiva organitzativa

La planificació i la realització de l'exposició oral i el posterior debat per part de cada grup de treball (activitat 4 del REM) ha estat una activitat que ha ajudat l'alumnat a organitzar les idees i els coneixements apresos sobre el fenomen del culte al cos.

Considerem important accentuar que no només el fet de realitzar la conferència-debat ha sigut rellevant per a l'aprenentatge; també ho ha sigut el mateix procés de preparació i organització de l'exposició pública, perquè ha creat espais idonis d'interacció professor-alumnat per a la resolució de dubtes, i la intervenció docent directa en fòrums amb pocs alumnes. Aquestes han sigut situacions didàctiques especialment indicades per a l'intercanvi

d'opinions i l'aprofundiment en certs aspectes vinculats a la temàtica.

Efectivament, aquestes tutories en xicotets agrupaments amb l'objectiu d'organitzar un esdeveniment complex -una exposició pública acompanyada per la dinamització d'un debat- ha generat gran motivació, expectació i tensió en l'alumnat, la qual cosa ha generat espais d'intercomunicació i, en conseqüència ha multiplicat les possibilitats d'intervenir de forma personalitzada.

Val a dir però, que aquesta tasca és tan interessant des del punt de vista educatiu com complexa des de l'òptica organitzativa. La complicada planificació horària i la necessitat que el professorat augmente de forma considerable la seua càrrega lectiva per a organitzar diverses conferències-debat adreçades a grups-classe diferents al propi, genera entrebancs de difícil resolució.

Tal vegada la seua superació passe per cercar solucions enfocades a la programació d'accions interdisciplinars a través de les quals s'impliquen altres matèries que, des de la seua perspectiva curricular, podrien fer aportacions interessants per al tractament d'aquesta finalitat educativa¹⁴⁶.

B4. Els instruments i els procediments d'avaluació han permès valorar el desenvolupament de l'actitud crítica de l'alumnat envers el culte al cos

L'avaluació inicial realitzada ha constituït un primer i necessari contacte amb el fenomen del culte al cos i ens ha permès conèixer les experiències prèvies de l'alumnat, les seues expectatives i els seus interessos. També ens ha proporcionat informació rellevant sobre les seues habilitats per a realitzar una anàlisi crítica sobre un aspecte concret vinculat a aquesta temàtica.

L'avaluació sistemàtica realitzada al llarg de tota la intervenció educativa ens ha permès obtenir informació entorn del desenvolupament del procés d'ensenyament-aprenentatge, la qual cosa ens ha facilitat la seua conducció cap als objectius definits.

146 Aquesta és una proposta sobre la qual reflexionem posteriorment en el marc de la perspectiva investigadora.

Volem ressaltar la rellevància educativa d'aquesta avaluació formativa en el marc d'aquesta recerca-acció. Educar una actitud crítica envers un fenomen que se circumscriu de manera evident a l'àmbit d'interessos de l'alumnat, genera múltiples situacions que han permès al professor investigador estimular i guiar la reflexió, persuadir de certs comportaments, descobrir les dificultats en l'aprenentatge, resoldre les dissonàncies cognitives, i reforçar els progressos i els aprenentatges de l'alumnat (tant de forma individual com col·lectiva).

Una metodologia d'ensenyament-aprenentatge com la utilitzada, ha requerit de la recerca de la màxima implicació cognoscitiva de l'alumnat i de la seua participació activa. Conseqüentment, ha sigut necessari dissenyar un instrument d'avaluació sumativa en consonància amb la metodologia d'ensenyança utilitzada.

Baix aquesta premissa s'ha elaborat l'instrument per a l'avaluació dels aprenentatges de l'alumnat -l'examen escrit d'assaig- que ha tingut com a principal propòsit valorar la seua capacitat de realitzar un enraonament crític a partir d'una situació relacionada amb el culte exacerbant al cos.

Els mecanismes d'avaluació no s'han circumscrit, per tant, a l'exposició passiva de certs coneixements sobre el fenomen del culte al cos i la condició física, sinó que han cercat l'aplicació activa i conscient d'aquests per part de l'alumnat en la resolució d'una situació determinada: articular una opinió crítica sobre un anunci d'una revista juvenil que promociona uns productes concrets adreçats al modelat corporal.

Parlem ací de la valoració de l'adequada combinació dels recursos de l'alumnat -coneixements, capacitats, habilitats, destreses, valors i actituds- en l'anàlisi d'un problema concret que ha reproduït una situació que fàcilment es troben les adolescents i els adolescents en la vida quotidiana -intenció educativa que es relaciona directament amb metodologies apropiades per al desenvolupament de les competències bàsiques-.

Per últim destaquem que l'alumnat ha realitzat una valoració satisfactòria dels criteris i procediments emprats pel professor per a avaluar, així com d'altres

aspectes vinculats a l'avaluació. Els xics i les xiques del grup-classe han ressaltat que, el fet de disposar prèviament dels criteris amb què el professor ha avaluat, els ha ajudat a fer millor les activitats. Han estat d'acord a considerar adequat el nivell d'exigència que el professor ha demanat, així com també la qualificació obtinguda. També han manifestat que l'examen amb què han sigut avaluats s'ha ajustat als continguts i les activitats realitzades.

C. LA METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓ

La recerca va nàixer amb vocació de millora de la pròpia acció docent i, sobretot, del desig d'investigar i posar en pràctica estratègies per a desenvolupar intencions educatives de difícil mesura i avaluació -com és el desenvolupament de l'actitud crítica de l'alumnat envers el culte al cos-. Tot això, a través de la planificació d'una actuació educativa, la seua aplicació a un grup-classe, l'avaluació sistemàtica, i la reflexió sobre el mateix procés i els resultats obtinguts.

La investigació en cap cas ha tingut com a propòsit la generalització de resultats, ni tampoc arribar a conclusions de caràcter teòric. El fi s'ha dirigit a construir i captar l'essència de l'acció didàctica a partir de la sistematització del procés d'ensenyament-aprenentatge i la comprensió detinguda del decurs de la intervenció educativa. No obstant això, pensem que la descripció acurada del procés desenvolupat aporta informació valuosa per a la transferibilitat dels processos i les estratègies didàctiques a altres entorns educatius.

L'experiència descrita proporciona així experiències extensibles a altres contextos educatius. Pot aportar estratègies didàctiques per a abordar l'ensenyament de l'actitud crítica -dimensió fonamental en el desenvolupament de la competència social i ciutadana i la competència en autonomia i iniciativa personal- des d'altres àrees i àmbits de l'ensenyança. Pot també proporcionar una mirada diferent al tractament de la condició física i la salut en l'educació física a secundària.

Des de la nostra perspectiva la metodologia emprada és inherent a la tasca

educativa i, en conseqüència, permet que els docents investiguem des del mateix context d'acció. A més a més, constitueix una eina que reforça la motivació professional, la comunicació, i el necessari intercanvi d'opinions entre el professorat.

Efectivament, la investigació-acció ens compromet amb la reflexió. En aquest sentit hem comprovat el repte que ens ha plantejat cadascuna de les fases que integren el seu procés de planificació-acció-observació-reflexió.

La planificació ens ha exigit la recerca de noves estratègies didàctiques, amb algunes de les quals -l'elaboració d'un recurs educatiu multimèdia per exemple- el professorat d'educació física no té grans experiències, i constitueixen veritables espais per a la innovació pedagògica.

Amb l'acció ens hem compromès a introduir importants canvis en la nostra pràctica docent, alguns dels quals no pronosticàvem l'èxit educatiu que tindrien. Fem referència a la introducció d'elements en el decurs del procés didàctic que cercaven la màxima implicació de l'alumnat en la reflexió (tant de forma individual com col·lectiva); a l'elaboració per part dels alumnes d'exposicions grupals a companys i companyes que ni tan sols pertanyien al seu grup-classe (i que com hem comprovat ha tingut una excel·lent acollida en l'alumnat); o la utilització d'un recurs basat en les TIC com a principal recurs didàctic.

Ara bé, si amb la planificació i l'acció el professorat tenim una important experiència perquè són fases que formen part de l'elaboració de les programacions didàctiques i d'aula, amb l'observació hem experimentat la importància de sistematitzar els processos a fi de recollir informació de forma acurada i cercar aquelles evidències que ens permeten fer una avaluació objectiva. Fer el disseny del pla d'acció de forma sistemàtica i amb el rigor científic que requereix una investigació que naix i es desenvolupa en la pràctica ha esdevingut un gran repte que, sense dubte, ha condicionat positivament la forma d'abordar l'ensenyament en totes les seues vessants.

L'observació ha format sempre part de l'avaluació, i avaluar és una funció que el professorat realitzem de forma continua. Però, la sistematització en la

recollida de dades i sobretot l'anàlisi de la informació obtinguda de manera categòrica, ha sigut una gran aportació metodològica.

També ho ha estat sense dubte la fase de reflexió, element consubstancial als processos d'investigació-acció. Aquesta ens ha proporcionat un molt ampli ventall de possibilitats de millora professional. Habitualment, i per la premura que caracteritza la vida quotidiana en els centres docents, la reflexió sobre la nostra actuació educativa -tant individual com col·legiada- és molt reduïda. És, sense dubte, una de les importants mancances de l'educació actual.

La investigació realitzada ens ha revelat la reflexió com a una eina fonamental de millora de la nostra tasca que ha de guiar les nostres decisions, ens ha de permetre no caure en els mateixos errors i, sobretot, evolucionar positivament en la qualitat de l'educació.

D'altra banda, l'acurada recerca documental que ha conformat l'estat de la qüestió, i que en definitiva es tracta de la descripció d'un diagnòstic inicial -extens en el nostre cas pels requeriments d'una investigació motiu d'una tesi doctoral- ens ha possibilitat, indubtablement, un enriquiment professional i cultural de gran magnitud.

En un altre plànol de la reflexió volem destacar la vessant col·laborativa intrínseca als processos de recerca-acció. En aquest sentit fem una valoració molt positiva de la relació establerta amb els companys i companyes del departament d'educació física i la implicació activa del company del departament de ciències socials.

La investigació-acció realitzada ha afavorit una intercomunicació fluïda i un intercanvi d'opinions de gran interès pedagògic respecte a la forma d'abordar els continguts curriculars, sobretot aquells que fan referència a la condició física i la salut. Ha promogut reflexions d'actualitat amb referència a la forma d'ensenyar les competències bàsiques, aspecte molt vinculat a l'objecte de la recerca.

També ha motivat una profunda reflexió quant a les possibilitats que les tecnologies de la informació i la comunicació ens ofereixen a una àrea

caracteritzada per la pràctica. I, evidentment ens ha permès dissenyar i experimentar estratègies per a la intervenció didàctica amb continguts als quals volem transmetre un valor afegit de comprensió i reflexió crítica.

En definitiva, i després de l'experiència que ens ha proporcionat la recerca que hem presentat, considerem que la investigació-acció constitueix una excel·lent eina per a la millora de qualitat educativa. La planificació, l'acció, l'observació sistemàtica i la reflexió, ens permet donar una justificació raonada de la nostra labor educativa i ens possibilita mostrar de quina manera les evidències que hem obtingut i la valoració que hem realitzat ens han ajudat a crear una argumentació desenvolupada, comprovada i examinada críticament sobre la nostra actuació. La investigació-acció es converteix així en una forma d'entendre l'ensenyament, no només d'investigar sobre ell.

D. EL CONTEXT DIDÀCTIC EN QUÈ ES DESENVOLUPA LA RECERCA: LA UNITAT DIDÀCTICA DE CONDICIÓN FÍSICA I SALUT

El principal objecte d'aquesta investigació-acció ha estat el disseny didàctic adreçat al desenvolupament de l'actitud crítica envers el culte al cos. Encara que hem focalitzat l'atenció en l'observació de l'acció educativa a través Recurs Educatiu Multimèdia, la metodologia utilitzada en les pràctiques d'educació física i els continguts que s'hi han tractat, han tingut una influència en els resultats de la investigació.

Les sessions pràctiques en què s'han desenvolupat els continguts de condició física i salut han tingut la finalitat de promoure la realització d'activitat física de forma autònoma així com incentivar l'assumpció d'un estil de vida saludable perdurable en el temps. Tot això a través de l'ensenyança de conceptes i fets sobre l'exercici físic i la salut, i mitjançant la promoció d'experiències positives que potencien el sentiment d'eficàcia. Les accions vinculades a aquesta finalitat han retroalimentat l'objectiu de la recerca com hem posat de manifest anteriorment¹⁴⁷.

Des de la nostra perspectiva, un context didàctic que desenvolupe les

147 Veure p. 486 i s.

intencions educatives relatives a la condició física i la salut és especialment idoni per a l'educació de l'actitud crítica envers el culte al cos. I ho és perquè la promoció d'un estil de vida que incorpore l'activitat física de forma regular - diríem un culte al cos ben entès, o que podríem anomenar *cura del cos*- actua de contrapés als comportaments i conductes que promou una societat de *consum del cos*, i que poden posar en perill la salut i afectar negativament a la imatge corporal i a l'autoestima.

Ara bé, considerem que per assolir aquesta finalitat educativa no és vàlid qualsevol plantejament didàctic d'aquest bloc de continguts, ja que es poden donar importants incoherències entre la pràctica i els valors i actituds que es pretenen transmetre, la qual cosa dificultaria, limitaria, o simplement evitaria la seua consecució.

És per això que considerem necessari exposar de forma sintètica algunes reflexions que ens posicionen sobre l'enfocament pedagògic que, des de la nostra perspectiva, hauria de tenir la condició física i la salut en l'educació física a secundària -fonamentalment en tercer i quart d'ESO-. Pot ser aclaridor plantejar aquesta qüestió a partir d'alguns exemples:

No ens interessa tant que un alumne pugui fer cinquanta abdominals en un minut, com ensenyar-li a realitzar correctament aquests exercicis i de forma variada; que sàpiga el per què de la contraindicació de certs exercicis de flexió abdominal molt popularitzats; i proporcionar-li elements de judici que li permeten ser crític davant pràctiques molt mitificades (per exemple, la creença que amb la realització d'exercicis abdominals elimines greix de la panxa, o que amb l'execució de diferents tipus d'exercicis abdominals podem modelar diferents parts de l'abdomen).

Quant a la resistència aeròbica són molts els continguts a través dels quals s'hi incideix (dances i balls, jocs alternatius, esports,...). Ara bé, quan aquesta és tractada de forma específica en el marc d'una unitat didàctica de condició física i la salut és quan menys hem d'obstinar-nos en la seua millora -tendència bastant generalitzada-.

És més important que l'alumnat, a través de la pràctica, experimente

diferents formes, mètodes i sistemes per a desenvolupar-la; que sàpiga com i per què controlar la intensitat de l'esforç; que distingisca les pràctiques correctes de les incorrectes; que siga capaç d'avaluar-la¹⁴⁸ i analitzar el seu nivell amb relació a la salut; que conega com programar la seua millora; que entenga per què és interessant desenvolupar aquesta capacitat; que gaudisca de les pràctiques a fi de contribuir a la creació d'hàbits; i, paral·lelament i a partir de coneixements bàsics sobre com funciona el nostre cos quan ens movem, que desterre mites i pràctiques errònies lligades al treball de resistència aeròbica (*suar ens permetrà perdre greix així que aniré en hores de més calor o em posaré un impermeable, o faré sauna; fer exercici em produirà més fam i em farà menjar més,...*).

Tot això a través d'experiències fonamentalment pràctiques que probablement incidisquen positivament en la condició física, sense que aquesta millora siga entesa com a una finalitat de la unitat didàctica.

La Figura 57 mostra les quatre línies o àmbits d'intervenció que, des del nostre posicionament, necessàriament s'han d'incloure en un enfocament veritable de salut de la condició física a l'educació secundària.

A través d'aquests àmbits d'intervenció contribuïm a què l'alumnat, en finalitzar l'educació secundària obligatòria: tinga una cultura física bàsica que li permeta dissociar les pràctiques que poden provocar perjudicis en la salut; conega els beneficis i els efectes sobre l'organisme de l'activitat física adequada en l'àmbit físic, psicològic i social; pugui programar activitat física orientada a la salut; adopte hàbits que el conduïsquen a un estil de vida actiu; haja gaudit de practicar activitat física; i, per descomptat, dispose d'una consciència crítica que li permeta enfrontar-se amb una actitud reflexiva i amb autonomia a la pressió social generada per una filosofia globalitzada d'adoració d'allò corporal -aspecte, aquest últim, que suma esforços al gir pedagògic que en aquest sentit plantegen, entre altres autors i autores Barbero (2003), Blázquez (2001), Casimiro i Tercedor (2002), Devís et al. (2000), Devís i Peiró (2002), Fernández-Balboa (1999), Pérez i Delgado (2004), i Tinning (2001)-.

148 Sobre l'aplicació de tests de valoració de la condició física hem realitzat algunes reflexions al capítol 6 (veure p. 286 i s.).

Tot això aprofitant-nos de la motivació que produeixen les vivències personals que caracteritzen la nostra metodologia, l'estimulació que genera tractar aspectes que formen part del seu àmbit d'interessos, i les possibilitats de connexió i plantejament interdisciplinari amb altres àrees, matèries o àmbits.

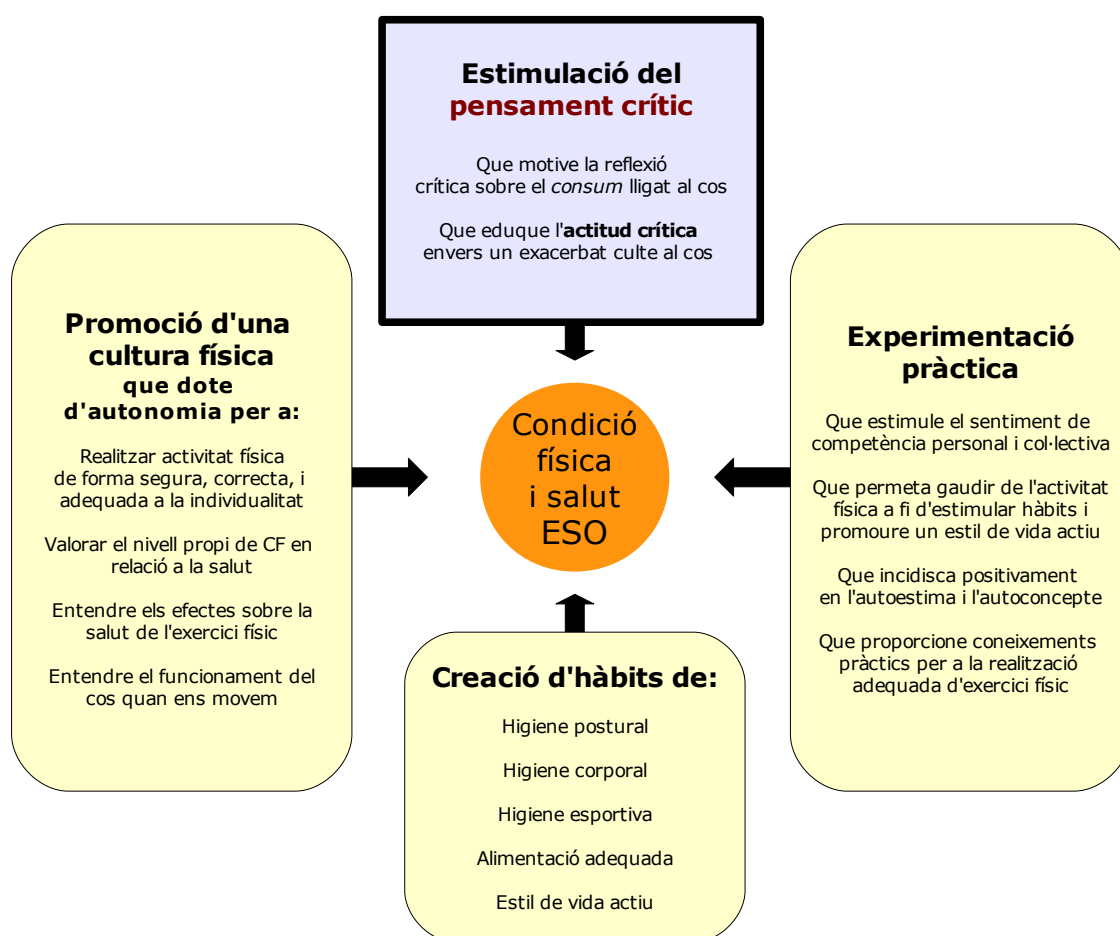


Figura 57: Esquema explicatiu de l'enfocament pedagògic de la condició física i la salut a l'ESO

Nota. Figura d'elaboració pròpia.

En aquest context, la salut, com a eix transversal en els currículums escolars - forma part implícita de la competència en el coneixement i la interacció amb el món físic- cobra una gran rellevància, i des de l'educació física podem

aportar-ne molt. No només pels propis continguts curriculars, sinó també pel fet de tractar-se d'un àrea on les experiències personals constitueixen un pilar metodològic bàsic, la qual cosa genera una major motivació en l'alumnat, *condició sine qua non* per a l'aprenentatge (sobretot en allò referent a l'adquisició de valors i actituds).

Si a més a més amb aquestes pràctiques motivem canvis cap a estils de vida més actius, i realitzem les activitats en ambients de pràctica segurs que estimulen sentiments de competència personal i d'igualtat d'oportunitats, la nostra intervenció educativa és completa.

El professorat d'educació física podem i hem de transmetre nocions correctes per a què l'alumnat assimile la seua imatge corporal a fi de promoure efectes positius en l'autoconcepte i en l'autoestima. Així de fet ho hem pogut comprovar en la investigació-acció desenvolupada¹⁴⁹.

E. LES LIMITACIONS DE LA RECERCA

En el decurs de la recerca hem trobat algunes limitacions i contradiccions que voldríem fer explícites.

Primerament, tot i que en l'estat de la qüestió hem exposat la influència dels models tradicionals de gènere en el culte al cos, la inclusió de la perspectiva de gènere en l'anàlisi de resultats no ha estat possible a causa de la seua magnitud. Aquesta es converteix ací en una oportunitat de recerca futura.

D'altra banda, hem pogut observar com la quantitat d'evidències que hem obtingut sobre les creences ha sigut major que sobre les intencions i els sentiments. Això no és un aspecte inusual en el món educatiu, ja que els aspectes conceptuals són de més senzilla avaluació que aquells que es vinculen a l'àmbit merament actitudinal i dels valors.

Per la mateixa raó, també ha sigut més factible l'accés a les evidències que ens han permès constatar l'evolució de l'enraonament crític per tractar-se

149 Les reflexions entorn d'aquesta qüestió han sigut exposades en anteriors apartats (veure p. 486 i s.).

d'elements cognitius.

En aquest sentit, val a dir que l'anàlisi acurada dels sentiments de l'alumnat envers la seua imatge corporal i la cultura de veneració del cos ideal, escapa de les possibilitats d'una recerca d'aquestes característiques. Tal vegada es podrien haver inclòs més elements en l'avaluació inicial a l'efecte de fer un diagnòstic sobre aspectes relatius a l'autoconcepte, però en un context didàctic real són de complicada implementació.

Ara bé, encara que és difícil conèixer de forma fidedigna els sentiments que desperta el fenomen del culte al cos, i com afecta a la satisfacció corporal i a l'autoestima de l'alumnat, sí que podem dissenyar -com així hem fet- una acció didàctica basada en pràctiques que l'afavorisquen i en reflexions sobre aquests sentiments.

En un altre ordre de coses, el disseny didàctic referent a l'ensenyament-aprenentatge de les habilitats d'enraonament crític ha tingut també una limitació. Aquesta es refereix a la dificultat per incloure en la intervenció educativa i en la seua avaluació les habilitats d'explicació i autoregulació. Aquestes dues habilitats, conjuntament amb la interpretació, l'anàlisi, l'avaluació i la inferència -estudiades amb profunditat en la investigació-conformen, segons el nostre marc teòric de referència, les sis destreses intel·lectuals implicades en el pensament crític.

Incidir en l'habilitat d'explicació (comunicar als altres el raonament utilitzat de forma clara, ordenada, convincent i persuasiva) i en la d'autoregulació (ser crític amb el propi anàlisi amb el propòsit de qüestionar, validar, o corregir el nostre raonament) requereix de major temps lectiu i del concurs d'altres matèries dins d'un enfocament més globalitzador de l'educació del pensament crític. Sense dubte una intervenció en aquesta direcció, no només contribuiria al desenvolupament de la competència en comunicació lingüística, sinó també, i de manera rellevant, a la competència en autonomia i iniciativa personal.

En aquest mateix àmbit destaquem la gran complexitat de l'anàlisi de les accions docents adreçades a estimular la reflexió, així com també aquelles

actuacions que tenen per propòsit la persuasió dirigida a produir canvis en certes creences. Efectivament, una estratègia didàctica fonamental per a la modificació d'actituds és la comunicació persuasiva -i més si el propòsit final és assolir una actitud crítica-.

Les actuacions que el professor realitza amb aquesta intencionalitat són múltiples, en molt variats formats, i en la majoria d'ocasions imprevisibles, ja que s'aprofiten esdeveniments que ocorren en el context educatiu. Això fa realment complex l'enregistrament de totes les situacions comunicatives en què es tracta d'induir l'alumnat a plantejar-se certes qüestions que el facen reflexionar sobre l'exacerbat culte al cos que la societat promou.

D'altra banda, el fet de tractar-se d'una investigació completament *ecològica* que es desenvolupa en el mateix context didàctic, fa que no puguem donar resposta a una qüestió: Quin mitjà d'interacció ha sigut més efectiu per a l'aprenentatge?

I vinculada a aquesta pregunta: Ha influït més el treball desenvolupat a través del REM? Han condicionat més les activitats pràctiques realitzades? Tal vegada ha causat més influx el discurs del professor? La resposta requeriria d'un plantejament metodològic de la recerca diferent, precisaria d'una observació externa i de mitjans tècnics audiovisuals de difícil aplicació en un context real de pràctica educativa.

Finalment destaquem una qüestió que, més que una limitació es referiria a una *contradicció* que ens ha acompanyat durant tot el procés. Aquesta té a veure amb la pròpia actuació com a educador.

Un objectiu com el d'aconseguir que l'alumnat adopte una actitud crítica envers el culte excessiu al cos, requeria d'un posicionament crític per part del professor respecte a certes obsessions i conductes poc saludables adreçades a modelar el cos i/o aprimar-se.

Però, al mateix temps, es pretenia que els xics i les xiques trobaren en l'activitat física una forma saludable de sentir-se bé amb ells mateixos, la qual cosa precisava la promoció de la pràctica d'exercici també amb intencions

lligades a la millora de la imatge corporal.

Ambdós discursos podien caure en una contradicció, ja que el missatge que es pretenia transmetre es podia reduir a: "cuida't, és important sentir-se bé amb el propi cos... però alerta, no és bo obsessionar-se i no tot val". Conseqüentment, estimular la pràctica d'activitat física havia de fer de necessari contrapés a la crítica dels models corporals, a través d'un constant equilibri entre la reprovació de certs comportaments poc saludables vinculats al fenomen del culte al cos, i el foment d'una *cura del cos* ben entesa.

A més a més, aquest discurs variava en funció de l'alumne a qui s'adreçava, i havia d'incidir en una vessant més que en l'altra: no era el mateix quan ens dirigíem a una alumna que, tot i tenir un estil de vida actiu, presentava una insatisfacció corporal demostrada, que a un alumne amb problemes d'obesitat i amb un estil de vida sedentari. En el primer cas s'havia que ressaltar la crítica a les conductes poc saludables adreçades a aprimar-se, i en l'altre calia insistir en la rellevància d'una *cura del cos* adequada dirigida a la mateixa finalitat -aprimar-se-.

F. LA PROSPECTIVA INVESTIGADORA

La realització d'aquesta recerca ens obre noves vies d'investigació. Algunes d'elles podrien adreçar-se a analitzar els efectes i la consistència dels aprenentatges assolits per l'alumnat amb l'objecte d'estudiar les seues conductes i actituds envers el culte al cos. Es podria comprovar d'aquesta manera el grau de significativitat que per a l'alumnat ha tingut l'assumpció d'una actitud crítica respecte a les pràctiques i comportaments que es deriven d'aquest fenomen social.

L'enfocament de la investigació des d'una perspectiva de gènere ha estat una de les limitacions que hem apuntat anteriorment. Aquesta es converteix ací en una línia de recerca futura de gran interès educatiu i sociològic.

En un altre ordre de coses, les possibilitats que té el currículum d'educació física per a integrar-hi una intervenció paral·lela i complementària basada en

les TIC és extraordinari, i sense dubte constitueix un àmbit de gran interès per a la innovació. A través de la recerca en els contextos de pràctica docent hem de procurar una fonamentació metodològica que servisca de marc per a una renovació pedagògica d'acord amb els canvis socials i educatius. En aquesta direcció cal treballs d'investigació que establisquen possibles directrius d'actuació en els processos d'ensenyament-aprenentatge en l'educació física.

Des de la vessant més pragmàtica en l'actual context professional del doctorand, la recerca realitzada ens ofereix línies d'actuació molt concretes i ambicioses en el centre educatiu. Destaquem ací tres àmbits d'investigació que considerem de gran interès pedagògic, tots ells amb l'educació de l'actitud crítica com a principal referent i amb la investigació-acció com a metodologia. Aquests tractarien de respondre les següents qüestions:

1. Quines accions transversals al currículum es poden definir en el Projecte Educatiu del centre per a incidir de forma coherent i des de diferents matèries en l'educació de l'actitud crítica?
2. Com es podrien vincular altres àrees i matèries, des dels seus currículums, en l'educació de l'actitud crítica envers el culte al cos en el marc d'una actuació coordinada i interdisciplinària en quart curs de l'ESO?
3. Com es pot articular un plantejament metodològic coherent i intradisciplinari en l'àrea d'educació física que organitze les accions adreçades al desenvolupament de l'actitud crítica de l'alumnat respecte a diferents àmbits que tenen relació amb el món de l'activitat física i l'esport?

Com podem observar aquestes tres línies d'investigació-acció abastarien la planificació i l'avaluació d'accions interdisciplinàries, transversals i intradisciplinàries entorn al desenvolupament de l'actitud crítica. A continuació fem algunes reflexions al voltant de cadascuna d'elles.

F1. Perspectiva transversal de l'educació de l'actitud crítica

Actualment els centres educatius ens trobem immersos en l'elaboració de la Concreció Curricular -element fonamental del Projecte Educatiu-, la qual té com a principal propòsit definir les actuacions que, de forma col·legiada i coordinada, ens han de permetre desenvolupar i avaluar les competències bàsiques.

Si considerem l'actitud crítica com a intencionalitat educativa àmpliament requerida en els dissenys curriculars -i element consubstancial a la competència social i ciutadana, i a la competència en autonomia i iniciativa personal- que totes les matèries han de treballar, la resposta a la següent qüestió esdevé un interessant objecte de recerca:

De quina manera es poden definir i articular en la Concreció Curricular del centre, unes accions transversals a totes les àrees que, incardinades en el treball de competències bàsiques, incidisquen en el desenvolupament de l'actitud crítica fent ús d'estratègies didàctiques i procediments d'avaluació comuns?

Si bé és cert que els resultats obtinguts en una recerca qualitativa fonamentada en la investigació-acció -amb un caràcter aplicat i pràctic- no són generalitzables a altres situacions educatives per la pròpia idiosincràsia d'aquesta metodologia, sí que, tant el disseny didàctic com els procediments emprats, tenen una interessant opció de transferibilitat a altres contextos educatius.

En la investigació-acció presentada hem dissenyat un enfocament didàctic adreçat al desenvolupament de l'actitud crítica envers el culte al cos que hem aplicat de forma sistemàtica i avaluat de manera metòdica i que, com hem vist, s'ha mostrat eficaç en el context en què s'ha intervingut.

És evident que educar l'actitud crítica, amb independència de l'àmbit objecte d'aquesta intencionalitat, requereix d'unes estratègies particulars, que en el nostre cas hem definit, aplicat i avaluat. És ací on la perspectiva pedagògica i determinats elements del procés d'ensenyament-aprenentatge són transferibles, modificables i adaptables a altres àrees de coneixement i

matèries del currículum escolar, i consegüentment es poden trobar fonaments i principis comuns per a la intervenció transversal.

Desenvolupar l'actitud crítica de l'alumnat és una intenció educativa que forma part de la dimensió competencial i, baix aquesta premissa cal dissenyar l'acció educativa. No es tracta tant d'assolir coneixements, habilitats i actituds, sinó d'aplicar-los per a resoldre problemes concrets. Una competència bàsica es vincula així amb:

La forma en que las personas logran movilizar todos sus recursos personales (cognitivos, afectivos, sociales, etc.) para lograr el éxito en la resolución de una tarea en un contexto definido (...) la definición de los aprendizajes en términos de competencia evidencia la necesidad de adquirir el conocimiento de modo que pueda ser movilizado adecuadamente para la resolución de tareas (Bolívar i Moya, 2007, p. 9)

En aquest sentit, el disseny de l'estratègia educativa col·legiada, tant pel que fa al procés d'ensenyament-aprenentatge com pel que fa a les accions avaluadores, ha de cercar -com en el cas de la recerca que hem presentat- la realització d'una tasca final que estimule l'alumnat a integrar els seus aprenentatges i aplicar-los per a solucionar una qüestió concreta.

La motivació de l'alumnat és ací fonamental, i condició necessària per a assolir l'aprenentatge. En conseqüència, l'organització didàctica i el disseny dels exercicis, activitats i tasques són aspectes fonamentals per aconseguir l'èxit de l'actuació educativa.

En la Figura 58 es pot observar un esquema clarificador dels tres pilars sobre els quals ha girat la nostra acció educativa i que, des de la nostra perspectiva, pot ser un primer pas per a la reflexió sobre la manera en què altres àrees del currículum poden incloure i concretar en les seues programacions d'aula una finalitat directament adreçada al desenvolupament de l'actitud crítica.



Figura 58: Eixos de la intervenció didàctica adreçada a l'educació de l'actitud crítica

F2. Perspectiva interdisciplinària de l'educació de l'actitud crítica envers el culte al cos

Una anàlisi dels currículums d'algunes de les matèries de quart d'ESO ens permet observar que esdevé un curs idoni per al tractament de l'actitud crítica respecte al culte al cos des d'una perspectiva interdisciplinària.

Això permetria abordar els continguts curriculars de condició física i salut de l'àrea d'educació física des d'un punt de vista que donara resposta a les

preocupacions expressades en el capítol 1. Tot això amb la finalitat de fomentar i desenvolupar l'actitud crítica basant-nos en oferir a l'alumnat instruments amb els quals enfrontar-se, amb actitud reflexiva, a la pressió social i mediàtica generada per una filosofia globalitzada de culte exacerbada a un cos idealitzat i a un estil de vida sedentari.

El concurs d'altres àrees en una intervenció educativa d'aquestes característiques pot dotar, sense dubte, de major significativitat els aprenentatges, i esdevé un projecte d'investigació-acció engrescador i en la línia metodològica globalitzadora i funcional que requereix d'una ensenyança adreçada a l'adquisició de competències bàsiques.

Ara bé, com es podrien vincular aquestes àrees i matèries, des dels seus currículums, en el desenvolupament d'aquesta intencionalitat educativa en el marc d'una actuació coordinada i interdisciplinària?

Aquest seria el principal objecte d'una recerca-acció amb un caràcter accentuadament col·laboratiu en què caldria delimitar objectius i continguts, on caldria assegurar una temporització d'actuacions coherent, que requeriria la creació d'espais i moments per a la coordinació, però on sobretot hauria d'especificar-se la metodologia i els procediments interdisciplinàries d'avaluació. Les àrees i matèries que es podrien integrar en aquest projecte, a més de l'educació física, podrien ser: l'educació ètica, la biologia i geologia, la llengua i literatura castellana i/o catalana, i la tutoria.

Així, paral·lelament al treball realitzat en educació física -exemplificat en aquesta recerca- des de la matèria de biologia es poden desenvolupar continguts relatius a la nutrició i al funcionament de l'organisme en moviment.

Des d'educació ètica es poden crear fòrums de debat sobre la base d'articles i anuncis publicitaris relacionats amb el culte al cos i incidir en les habilitats cognitives per a la realització d'enraonaments crítics. Ací, a més a més de les habilitats d'interpretació, anàlisi, avaluació i inferència, es podria tractar específicament l'habilitat d'autoregulació.

Des de llengua i literatura castellana i/o catalana es pot posar l'accent en les habilitats comunicatives fent ús de materials relacionats amb la temàtica, així com impulsar exposicions orals sobre la qüestió.

Des de tutoria es poden fer activitats d'anàlisi i debat sobre l'estil de vida dels joves i els efectes de determinats hàbits i actituds com el sedentarisme, el consum de drogues, etc.

F3. Perspectiva intradisciplinària en l'educació física de l'educació de l'actitud crítica

El departament d'educació física del centre en què s'ha realitzat la investigació-acció té una especial sensibilitat cap a la programació d'intencions educatives adreçades al foment de la reflexió crítica sobre valors i actituds relacionats amb el món de l'activitat física i l'esport.

La programació didàctica d'educació física recull actualment una sèrie de continguts actitudinals dirigits específicament a promoure la reflexió en tots els cursos de l'ESO. Ara bé, considerem que aquesta és només una primera aproximació i seria de gran interès donar un pas qualitatiu més i respondre a dues qüestions:

Com es pot articular un plantejament metodològic coherent i intradisciplinari que organitzi les accions adreçades al desenvolupament de l'actitud crítica de l'alumnat respecte a diferents àmbits que tenen relació amb el món de l'activitat física i l'esport, al llarg dels diferents cursos de l'ESO i 1r de Batxillerat? Quines serien les estratègies metodològiques més adequades i quins els instruments i procediments que ens permetrien avaluar i fer un seguiment longitudinal dels resultats al llarg de l'etapa d'educació secundària?

La sistematicitat i el rigor en una recerca encaminada a respondre aquestes qüestions donaria, ben segur, un impuls qualitatiu a l'ensenyança de l'educació física.

BIBLIOGRAFIA

- AAVV (Seminari d'Educació Física de Les Corts de Barcelona) (2007). Búsqueda y recopilación de webs de educación física. *Tandem. Didáctica de la Educación Física*, 25, 23-29.
- Adell, J., i Bernabé, I. (2007). Software libre en educación. Madrid: McGraw-Hill
- Agudelo, M. A. (2004). Una aproximación a la consolidación de líneas de investigación desde la educación, la comunicación y la tecnología [En línea]. *Revista ierRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1. Recuperat 22 maig 2008, des de <http://revista.iered.org/v1n1/pdf/magudelo.pdf>
- Aguirre, A. M., i Marín, E. J. (1994). Indicadores e instrumentos de evaluación de la calidad del software educativo. *Revista de Enseñanza y Tecnología*, 1(3), 25-28.
- Alcántara, J. A. (1988). *Cómo educar las actitudes*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Almada, M. (2000). Sociedad multicultural de información y educación. Papel de los flujos Electrónicos de información y su Organización [En línea]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 24. Recuperat 2 juny 2008, des de <http://www.rieoei.org/rie24a05.htm>
- Almond, L. (1983). A rationals for health related fitness in schools. *Bulltin of*

Physical Education, 19, 5-10.

American College of Sports Medicine (2005). *ACSM's guidelines for exercise testing and prescription* (7a ed.). Filadèlfia: Lippincott Williams & Wilkins.

American Philosophical Association (1990). Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. "the delphi report".

Amigó, E., Barangé, J., Durá, J., Gallardet, J., Ibáñez, M. E., González, J., et al. (2004). *Adolescència i esport*. Barcelona: Inde.

Andreone, A., Martini, A. M., i Bosio, M. T. (2001). *La investigación en el aula: un camino hacia la profesionalización docente*. Córdoba: Comunicarte.

Angulo, M. (2007). Las imágenes de las deportistas en los medios de comunicación [En línia]. *Consejo Superior de Deportes*. Recuperat 3 juliol 2008, des de http://www.csd.mec.es/csd/sociedad/deporte-y-mujer/articulo_imagen_mujer_deportista_en_medios.pdf

Anta Cabrerós, C. (1992). Fuentes de documentación en Ciencias de la educación en España. *Revista de Ciencias de la Educación, 152, 567-582.*

Aranceta, J., Pérez Rodrigo, C., Ribas, L., i Serra, L. (2005). Epidemiología y factores determinantes de la obesidad infantil y juvenil en España. *Revista Pediatría de Atención Primaria, 7(Supl. 1), 13-20.*

Aranguren, G. (2007). La investigación-acción sistematizadora como estrategia de intervención y formación del docente en su rol de investigador. *Revista de Pedagogía, 28(82), 173-195.*

Arbinaga, F. (2004). Dependencia del ejercicio. *Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiatría de enlace, 71/71, 24-32.*

- Arbinaga, F., i Caracuel, J. C. (2003). Aproximación a la dismorfia muscular. *Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiatría de enlace*, 65, 7-15.
- Arévalo, M. (2007). La tecnología al servicio de la actividad física y el deporte. *Tandem. Didáctica de la Educación Física*, 25, 6-12.
- Ariño, A. (1997). *La sociología de la cultura*. Barcelona: Ariel.
- Arnold, P. J. (1990). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Arregui, I. (2000). *Los valores y los portales de Internet*. Salamanca: Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Ciencias de la Educación.
- Axpe, I., Goñi, A., i Zulaika, L. M. (2009). Modificabilidad educativa del autoconcepto físico. Dins A. Goñi (coord.), *El autoconcepto físico* (p. 249-270). Madrid: Psicología Pirámide.
- Azzarito, L. (2007). "Llegar hasta el final" en Educación Física: observando la "nueva condición" de la juventud de nuestra era global. Dins P. Palou, F. J. Ponseti, P. A. Borràs, i J. Vidal (eds.), *Educación física en el S.XXI. Nuevas perspectivas. Nuevos retos* (p. 73-82). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Badía, A., i García, C. (2006). Incorporación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje basados en la elaboración colaborativa de proyectos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(2), 42-54.
- Báez, J. (2007). *La investigación cualitativa*. Madrid: Esic editorial.
- Baile, J. I. (2003). ¿Qué es la imagen corporal? *Cuadernos del Marqués de San Adrián. Revista de Humanidades*, 53-70.
- Baile, J. I., Guillen, F., i Garrido, E. (2002). Insatisfacción corporal en adolescentes medida con el Body Shape Questionnaire (BSQ): efecto

- del anonimato, el sexo y la edad. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2(3), 439-450.
- Bain, L. (1990). A critical Analysis of the Hidden Curriculum in Physical Education. Dins D. Kirk, i R. Tinning (eds.), *Physical Education, Curriculum and culture: critical in the contemporary crisis* (p. 23-42). Falmer Press: Londres.
- Balaguer, I., i García Merita, M. L. (1994). Exercici físic i benestar psicològic. *Anuari de Psicologia*, 1, 3-26.
- Ballester, D., de Gracia, M., Patiño, J., Suñol, C., i Ferrer, M. (2002). Actitudes alimentarias y satisfacción corporal en adolescentes: un estudio de prevalencia [En línia]. *Universia*. Recuperat 1 maig 2008, des de http://www.universia.es/novedades/internet/satisfaccion_corporal.pdf
- Bandura, A. (1983). *Principios de aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nova York: Freeman.
- Bar d'Or, O. (1987). Commentary to children and Fitness: a public health perspective. *Reserch Quartely for exercise and Sport*, 58(4), 304-307.
- Barba, J., Barba, F. J., i Muriarte, D. (2003). Una propuesta de dilemas morales a través de la actividad física y el deporte [En línia]. *Revista digital: Educación Física y Deportes*, 61. Recuperat 3 juny 2008, des de <http://www.efdeportes.com/efd61/moral.htm>
- Barbero, J. I. (1991). Deporte-cultura-cuerpo: (El deporte como configurador de la cultura física). *Educación y Sociedad*, 9, 169-179.
- Barbero, J. I. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en educación física: reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio. *Revista de Educación*, 311, 13-49.
- Barbero, J. I. (2003). *Cultura corporal, vida cotidiana (y educación física)*.

- Dins *V Congreso Internacional de FEADEF. Educación Física i deporte en edad escolar* (p. 149-154). Valladolid: Universidad Europea Miguel de Cervantes.
- Barbero, J. I. (2005). La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital «cuerpo» en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 25-51.
- Barbero, J. I. (2006). Deporte y cultura: de la modernidad a los discursos posmodernos del cuerpo. *Educación Física y Deporte*, 25(1), 69-93.
- Bartolomé, A. R. (2000). *Nuevas tecnologías en el aula. Guía de supervivencia*. Barcelona: Graó - ICE Universitat de Barcelona.
- Becker, B. (1999). El cuerpo y su implicancia en el área emocional [En línea]. *Revista Digital: Educación Física y deportes*, 13. Recuperat 4 maig 2008, des de <http://www.efdeportes.com/efd13/bennoe.htm>
- Bellot, A. (2001). Valor de les TIC a l'educació en valors [En línea]. *Senderi. Educació en valors*, 11. Recuperat 25 maig 2008, des de <http://www.senderi.org/butlleti.php?num=11>
- Benedito, V. (1977). La evaluación sociológica. Dins V. Benedito, M. P. Daniel, F. de Cea, V. León, i F. Loscertales (eds.), *Evaluación aplicada a la enseñanza* (p. 57-78). Barcelona: Ediciones Ceac.
- Berríos, L. A. (2007). *Estudio descriptivo sobre la influencia de la sociedad de consumo en los valores y hábitos de los adolescentes de la provincia de Barcelona* [En línea]. Tesi doctoral publicada en format electrònic a través de TDX. Recuperada 10 juny 2008 des de <http://tdcat.cesca.es/TDX-0910107-134101/index.html> Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Birkeland, R., Thompson, J. K., Herbozo, S., Roehrig, M., Cafri, G., i Berg, P. van den (2005). Media exposure, mood, and body image dissatisfaction: an experimental test of person versus product priming. *Body Image*, 2(1), 53-61.

- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Blández, J. (2000). *La investigación acción: un reto para el profesorado*. Barcelona: Inde.
- Blázquez, D. (1997). *Evaluar en Educación Física* (5a ed.). Barcelona: Inde.
- Blázquez, D. (2001). *La educación física*. Barcelona: INDE. (Col·lecció Biblioteca Temática del Deporte)
- Boggino, N., i Rosekrans, K. (2004). *Investigación-acción. Reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Rosario-Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Bolívar, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma. Problemas y propuestas*. Madrid: Escuela Española.
- Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Alauda Anaya.
- Bolívar, A., i Moya, J. (eds.) (2007). *Las competencias básicas: cultura imprescindible de la ciudadanía. Carpeta "Construyendo ciudadanía"*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- Bolívar, A., Coll, C., Onrubia, J., Pozo, J. I., Teberosky, A., Barberà, E., et al. (2002). *Constructivismo en la práctica* (1a ed., 2a imp.). Barcelona: Graó.
- Bratman, S., i Knight, D. (2001). *Health Food Junkies: Orthorexia Nervosa: Overcoming the Obsession with Healthful Eating (Hardcover)*. Nova York: Broadway Books.
- Breslow, L. (1987). Setting objectives for public health. *Annual Review of Public Health*, 8, 289-307.
- Browne, M. N., i Stuart, K. (1998). *Asking the Right Questions. A Guide to*

Critical Thinking. New Jersey: Prentice Hall.

- Buxarrais, M. R. (1991). Aproximación a la educación moral y reforma curricular. Dins M. Martínez, i J. M. Puig (eds.), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo* (p. 11-18). Barcelona: Graó.
- Buxarrais, M. R. (2002). La influència dels mitjans de comunicació en la vida quotidiana dels nois i noies [En línia]. *Senderi. Educació en valors*, 13. Recuperat 25 maig 2008, des de <http://www.senderi.org/butlleti.php?num=13>
- Cabero, J. (2000). La aplicación de las TIC: ¿esnobismo o necesidad educativa?. [En línia]. *Red digital: Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas*, 1. Recuperat 14 juny 2008, des de http://reddigital.cnice.mec.es/1/firmas/firmas_cabero_ind.html
- Cabero, J. (2001). *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Cabero, J. (2004). La web para la formación. Dins J. Salinas, J. I. Aguaded, i J. Cabero (coords.), *Tecnologías para la educación: Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente* (p. 207-229). Madrid: Alianza Editorial.
- Cabero, J. (2007). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: McGraw Hill.
- Cabero, J., i Hernández, M. J. (dirs.). (1995). *Utilizando el vídeo para aprender*. Sevilla: Universidad/SAV.
- Cabero, J., i Romero, R. (coords.), Barroso, J., Román, P., Llorente, M. C., i Castaño, C. (2007). *Diseño y producción de TIC para la formación. Nuevas tecnologías de la información y la comunicación*. Barcelona: UOC.
- Calhoun, E. F. (1993). Action research: Three approaches. *Educational*

Leadership, 51, 62-65.

Campirán, A. F. (1997). El razonamiento crítico ¿Cómo alcanzarlo?: una propuesta [En línia]. *Instituto de Investigaciones Filosóficas*. Recuperat 15 juliol 2008, des de <http://www.filosoficas.unam.mx/~tdl/enc2/ariel.html>

Campo del, J., Martínez, V., i Moya, J. M. (2008). "Condición física y salud" en el currículum LOGSE y LOE. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 8 (V Època), 27-40.

Canales, M., i Pintado, A. (1995). Grupos de discusión. Dins J. M. Delgado, i J. Gutiérrez (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.

Capella, S. (2007). Informàtica, educació física y ilas WebQuests! *Tandem. Didáctica de la Educación Física*, 25, 42-49.

Capllonch, M. (2005). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Física de Primaria: Estudio sobre sus posibilidades educativas* [En línia]. Tesi doctoral publicada en format electrònic a través de TDX. Recuperada 20 abril 2008 des de <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0328106-114241/> Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya i Universitat de Barcelona, Barcelona.

Capllonch, M. (2007a). Las tecnologías de la información y la comunicación en educación física de primaria, ¿un reto de futuro? Dins M. P. Colás, S. Romero, i Pablos de, J. (eds.), *Educación física, deporte y nuevas tecnologías* (p. 95-111). Málaga: Junta de Andalucía. Instituto Andaluz del Deporte.

Capllonch, M. (2007b). Buenas prácticas en el uso de las TIC en la educación física escolar. *Tandem. Didáctica de la Educación Física*, 25, 77-79.

- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carr, W., i Kremnis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carranza, M., i Mora, J. M. (2003). *Educación física y valores: educando en un mundo complejo*. Barcelona: Graó.
- Carreras, LL., P. Eijo, A. Estany, Gómez, M. T., Gich, R., Mir, V., et al. (1999). *Cómo educar en valores: materiales, textos, recursos y técnicas*. Madrid: Narcea.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Edelvives.
- Carrillo, M. V., Sánchez, M., Jiménez, M. (2007). *Publicitat televisiva de culte al cos i insatisfacció corporal en població jove*. Barcelona: Consell de l'Audiovisual de Catalunya.
- Carroll, R. T. (2005). *Becoming a Critical Thinker. A Guide for the New Millennium* (2a ed.). Boston: Pearson Custom Publishing.
- Casimiro, A. (2000). ¿Se está robotizando el tiempo libre de nuestros jóvenes? [En línea]. *Revista Digital: Educación Física y deportes*, 20. Recuperat 14 maig 2008, des de <http://www.efdeportes.com/efd20/tlibre.htm>
- Casimiro, A. (2000). Autoconcepto del joven en función de su nivel de condición física y de sus hábitos de vida [En línea]. *Revista Digital: Educación Física y deportes*, 24, des de <http://www.efdeportes.com/efd24b/autocon.htm>
- Casimiro, A. J., i Tecedor, P. (2002). Educar para la salud desde la educación física escolar. *Tandem. Didáctica de la Educación Física*, 8, 9-24.
- Castañer, M., i Trigo, E. (1995). *La interdisciplinariedad en la Educación*

Secundaria Obligatoria. Propuestas teórico-prácticas. Barcelona: Inde.

Castrillo, J., Díaz, B., Escudero, E., Mañeru, J., i Bores, N.J. (2001). El Real Decreto de Enseñanzas Mínimas para el área de Educación Física en la ESO, la confirmación de una involución anunciada. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 8(4), 30-40.

Castro, A.L. De (1998). Culto al cuerpo, modernidad y medios de comunicación [En línea]. *Revista Digital: Educación Física y deportes*, 9. Recuperat 21 abril 2008, des de <http://www.efdeportes.com/efd9/anae.htm>

Cazau, P. (2004). Categorización y operacionalización. *Investigación Educativa Duranguense*, 3, 5-12.

Cebrián, M. (2004). Diseño y producción de materiales didácticos por profesores y estudiantes para la innovación educativa. Dins J. Salinas, J.I. Aguaded, i J. Cabero (eds.), *Tecnologías para la educación: Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente* (p. 31-45). Madrid: Alianza Editorial.

Cecchini, J. A., Fernández, J., González, C., i Arruza, J. A. (2008). Los procesos de transferencia en el programa Delphos. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 8 (V Época), 83-98.

Cecchini, J. A., Montero, J., i Peña, V. (2003). Repercusiones del Programa de Intervención para Desarrollar la Responsabilidad Personal y Social sobre los comportamientos de fair-play y auto-control. *Psicothema*, 15, 631-637.

Cobo, C., i Pardo, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast-food.* Barcelona/Mèxic DF: Grup de Recerca d'Interacció Digital, Universitat de Vic, Flacsa Mèxic.

Colás, M. P. (2007). Utilización de las TIC en el desarrollo curricular de la Educación Física. Dins M.P. Colás, Romero, S., i J. Pablos de (eds.), *Educación Física, deporte y nuevas tecnologías* (p. 67-75). Málaga:

Junta de Andalucía. Instituto Andaluz del Deporte.

- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. Dins C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la Educación Escolar* (Vol. 2, p. 435-453). Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. (1992). Introducción. Dins C. Coll, J. I. Pozo, B. Sarabia, i E. Valls (eds.), *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes* (p. 9-18). Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Coll, C., i Engel, A. . (2008). La calidad de los materiales educativos multimedia: dimensiones, indicadores y pautas para su análisis y valoración. Dins E. Barberà, T. Mauri, i J. Onrubia (coords.), *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC* (p. 63-97). Barcelona: Graó.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., Zabala, A. (1995). *El constructivismo en el aula* (4a ed.). Barcelona: Graó.
- Coll, C., Mauri, T., i Onrubia, J. (2008). El análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por las TIC: una perspectiva constructivista. Dins E. Barberà, T. Mauri, i J. Onrubia (coords.), *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC* (p. 48-60). Barcelona: Graó.
- Consejo de la Juventud de España (2003). Resolución sobre la anorexia y la bulimia nerviosa [En línea]. *Consejo de la Juventud de España*. Recuperat 15 maig 2008, des de <http://www.cje.org/Resoluciones/Document%20Library/2003/anorexiaybulimianerviosa.pdf>
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2000). *Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.

- Contreras, O. (2003). La investigación en la enseñanza de la Educación Física. Dins F. Sánchez Bañuelos (ed.), *Didáctica de la Educación Física* (p.327-367). Madrid: Pearson Educación.
- Contreras, O. R. (2007). El currículo relevante de la educación física en educación primaria. Retos en la actualidad. Dins P. Palou, F.J. Ponseti, P.A. Borràs, i J. Vidal (eds.), *Educación física en el S.XXI. Nuevas perspectivas. Nuevos retos* (p. 101-110). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Cortés, M. P. A. (2004). *Una mirada psicoeducativa a los valores*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza. (Colección Textos Docentes)
- Cuevas, R. (2002). Anàlisi de la nova organització dels blocs de continguts d'Educació Física en Educació Secundària. *Apunts. Educació Física i Esports*, 67, 18-26.
- Curthford, N., i Parker, M. (1997). Promoting affective developmen in physical education. The value of journal writing. *JOPERD*, 67(7), 19-23.
- Daley, A. J. (2002). Extra-curricular physical activities and physical self-perceptions in British 14-15-year-old male and female adolescents. *European Physical Education Review*, 8(1), 37-49.
- Daley, A. J., i Buchanan, J. F. . (1999). The effects of aerobics upon physical self- perceptions in female adolescents: Some implications for physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70, 196-200.
- Daniel, Z. (2002). Culturas hegemónicas en las prácticas corporales. La problemática de la imagen corporal [En línia]. *Revista Digital: Educación Física y deportes*, 48. Recuperat 10 maig 2008, des de <http://www.efdeportes.com/efd48/culturas.htm>
- Darder, P. (1999). Valores i afectivitat [En línia]. *Senderi. Educació en valors*, 3. Recuperat 25 maig 2008, des de <http://www.senderi.org/butlleti.php?num=3>

- Dario, I., Sabariego, M., i Massot, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. Dins R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (p. 275-292). Madrid: La Muralla.
- De Lorme, C. (1995). *De la animación pedagógica a la investigación-acción*. Madrid: Narcea.
- Decret 73/2008, de 27 de juny, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears BOIB núm. 092 § 72 (2008)
- Decret 86/2002, de 14 de juny, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears, BOIB núm. 078 § 10475 (2002).
- Denís, J. et al. (1998). *Tecnologías de la información en la educación*. Madrid: Anaya Multimedia.
- Devís, J. (2003). *La ética en la promoción de la actividad física relacionada con la salud*. Dins *II Congreso Internacional de Educación Física. Educación Física y salud* (p. 55-77). Jerez: FETE-UGT Cádiz.
- Devís, J., i Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- Devís, J., i Peiró, C. (2002). La salud en la educación física escolar: ¿qué es lo realmente importante? *Tandem. Didáctica de la Educación Física*, 8, 73-83.
- Devís, J., Peiró, C., Pérez, V., Ballester, E., Devís, F.J., Gomar, M.J., Sánchez, R. (2000). *Actividad física, deporte y salud*. Barcelona: INDE. (Col·lecció Biblioteca Temàtica del Deporte)
- Devís, J., Perdiguero, E., Silvestre, A., i Peiró, C. (1994). La representación social del cuerpo en un grupo de estudiantes de educación física. Dins A. Clemente, G. Musitu, i M. Gutiérrez (eds.), *Intervención educativa y desarrollo humano* (p. 147-155). Valencia: Set i Set Ediciones.

- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós Transiciones.
- Díaz Garriga, A. (2004). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales [En línea]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). Recuperat 23 juny 2008, des de <http://redie.uabc.mx/contenido/vol8no1/contenido-diazbarriga2.pdf>
- Durán, J. (1996). *El vandalismo en el futbol. Una reflexión sobre la violencia en la sociedad moderna*. Madrid: Gymnos.
- Ebbutt, D., i Elliott, J. (1990). ¿Por qué deben investigar los profesores? Dins J. Elliot (ed.), *La investigación-acción en educación* (p. 176-190). Madrid: Ediciones Morata.
- Eiser, J. R. (1998). *Psicología Social*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Eisner, E. (1979). *Educational imagination*. Nova York: Mcmillan.
- Elliott, J. (1991). Estudio del currículum escolar a través de la investigación interna. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 45-68.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Ennis, R. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Escámez, J., García, R., Pérez, C., i Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- Esnaola, I., i Rodríguez Fernández, A. (2009). La imagen corporal y el autoconcepto físico. Dins A. Goñi (coord.), *El autoconcepto físico*.

Psicología y educación (p. 59-80). Madrid: Psicología Pirámide.

Facione, P. A. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction (Executive Summary The Delphi Report [En línia]. *Insight Assessment. The California Academic Press*. Recuperat 10 juliol 2008, des de http://www.insightassessment.com/pdf_files/DEXadobe.PDF

Facione, P. A. (2007). Critical Thinking: What it is and why it counts [En línia]. *Insight Assessment. The California Academic Press*. Recuperat 10 juliol 2008, des de http://www.insightassessment.com/pdf_files/what&why2006.pdf

Fallon, A. (1994). Culture in the mirror. Sociocultural determinants of body image. Dins T. F. Crash, i T. Pruzinsky (eds.), *Body images. Developmen, deviance and change* (p. 80-109). Nova York: Guilford.

Featherstone, M. (1993). The body in consume culture. Dins M. Featherstone, M. Hepworth, i B. S. Turner (eds.), *The body: social process and cultural theory* (p. 170-196). Londres: Sage publications.

Fernández-Balboa, J. M. (1995). Reclaiming physical education in higher education through critical pedagogy. *Quest*, 47(1), 91-114.

Fernández-Balboa, J. M. (1998). Physical education teacher preparation in the postmodern era: Toward a critical pedagogy. Dins J. M. Fernández-Balboa (ed.) , *Critical aspects of human movement: Rethinking the profession in the postmodern era* (p. 121-138). Albany, NY: SUNY Press.

Fernández-Balboa, J. M. (1999). Pedagogía crítica y educación física en la escuela secundaria. *Conceptos de Educación*, 6(1), 15-22.

Fernández-Balboa, J. M. (2003). Postmodernidad e investigacion en la educacion fisica. *Ágora para la educación física y el deporte*, 2-3, 5-22

Fernández Cavia, J. (2001). *El consumidor adolescent. Motivacions, actituds i*

comportaments dels adolescents davant el consum, les marques i la publicitat [En línia]. Tesi doctoral publicada en format electrònic a través de TDX. Recuperada 10 juny 2008 des de <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-1116101-155253/> Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

Fernández Macías, E. (2002). Una aproximación sociológica al fenómeno del software libre. *Revista Internacional de Sociología*, 31, 167-184.

Fernández, M. J., Juan, J., Marcó, M., i Gracia de, M. (1999). Autoconcepto físico, modelo estético e imagen corporal en una muestra de adolescentes. *Psiquis: Revista de psiquiatría, psicología médica y psicosomática*, 20(1), 27-38.

Festinger, L. (1975). *Teoría de la disonancia cognoscitiva*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.

Figueras, M. (2005). *Prensa juvenil femenina i identitat corporal*. Tesi doctoral no publicada. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.

Finocchiaro, M. A. (1997). *Galileo on the world systems*. Berkeley: University of California Press.

Fishbein, M., i Ajzen, I. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Nova York: Prentice Hall.

Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and Theory of Instruccion*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Gairín, J. (1987). *Las actitudes en educación. Un estudio sobre educación matemática*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias S.A.

Galindo, E. (2005). *L'anàlisi del procés d'ensenyament i aprenentatge del pensament crític en educació secundària. un estudi de casos de dels mecanismes d'influència educativa*. Tesi doctoral no publicada. Universitat de Barcelona, Barcelona.

- Gallardo, H. (1992). Elementos de investigación académica. San José: EUNED.
- Gallego, D. J., i Alonso, C. M. (1998). *Multimedia en la web*. Madrid: UNED.
- Gallego, D. J. i Alonso, C. M. (1999). *El ordenador como recurso didáctico*. Madrid: UNED.
- García Ferrando, M. (2001). *Los españoles y el deporte: Prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX: Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Superior de Deportes.
- García Ferrando, M. (2006). Posmodernidad y Deporte: entre la individualización y la masificación. Encuesta hábitos deportivos de los españoles 2005 [En línea]. *Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Consejo Superior de Deportes*. Recuperat 12 febrer 2008, des de <http://www.csd.mec.es/csd/sociedad/encuesta-de-habitos-deportivos/encuesta-de-habitos-deportivos/>
- García Ferrando, M., i Durán, J. (2002). El deporte mediático y la mercantilización del deporte: la dialéctica del deporte de alto nivel. Dins M. García Ferrando, N. Puig, i F. Lagardera (eds.), *Sociología del deporte* (2a ed., p. 221-248). Madrid: Alianza Editorial.
- García Ferrando, M., i Lagardera, F. (2002). La perspectiva sociológica del deporte. Dins M. García Ferrando, N. Puig, i M. Lagardera (eds.), *Sociología del deporte* (2a ed., p. 11-42). Madrid: Alianza Editorial
- García Muñoz, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación [En línea]. Recuperat 11 gener 2009, des de http://personal.telefonica.terra.es/web/medellinbadajoz/sociologia/EI_Cuestionario.pdf
- García-Varcarcel, A. (2003). *Tecnología educativa*. Madrid: La Muralla.
- Gardner, R. M. (1996). Methodological issues i assessment of the perceptual

- component of body image disturbance. *British Journal of Psychology*, 87, 327-337.
- Gauvin, L., i Spence, J. C. (1996). Physical activity and psychological well bieng: Knowledge base, current issues, and caveats. *Nutrition Reviews* 54, 53- 63.
- Gibbons, L. S., i Ebbeck, V. (1997). The effect of different teaching strategies on the moral development of physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 85-98.
- Gibbons, L. S., Ebbeck, V., i Weiss, M. R. (1995). Fair Play for Kids: Effect on the moral development of children in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 3, 247-255.
- Gil, J. (1992-1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza: Anuario interuniversitario de didáctica*, 10-11, 199-214.
- Giné, N., Parcerisa, A. (coords.), Llena, A., París, E., i Quinquer, D. (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Girela, M.J. (1996). La imagen de la mujer en la publicidad desde la perspectiva de la actividad física y el deporte. Dins M. Garcia Ferrando, i J. R, Martínez (eds.), *Ocio y deporte en España. Ensayos sociológicos sobre el cambio* (p. 207-214). València: Tirant Lo Blanch.
- Goetz, J. P., i LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata
- Gómez, J. i. M., S. (2002). Retos educativos en la sociedad de la información y la comunicación. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 1(1), 10-22.
- Gómez, T. (1998). Un ejemplo de evaluación de software educativo multimedia [En línea]. *Universidad de Málaga*. Recuperat 22 novembre 2008, des de http://www.ieev.uma.es/edutec97/edu97_c3/2-3-03.htm

- Goñi, A., Ruíz de Azúa, S., i Rodríguez Fernández, A. (2004). Esport i autoconcepte físic en la preadolescència. *Apunts. Educació Física i Esports*, 77, 18-24.
- González Ávila, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*(29), 85-104.
- González Yuste, J. L. (2000). Perspectivas de la «educación para los medios» en la escuela de la sociedad de la comunicación [En línia]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 24. Recuperat 22 maig 2008, des de <http://www.rieoei.org/rie24a04.htm>
- González, H. J. (2007). *La capacidad de pensamiento crítico y el proyecto educativo de la universidad icesi*. Santiago de Cali: Universidad Icesi.
- González, J. M., Contreras, O. R., Rodríguez, M., Kirk, D., Carrasco, M. (2004). La construcción educativa del estereotipo corporal a través de la Educación Física. *Habilidad motriz: Revista de ciencias de la actividad física y el deporte*, 22, 45-50.
- Goñi, A., i Fernández Zabala, A. (2009). El autoconcepto. Dins A. Goñi (coord.), *El autoconcepto físico* (p. 23-58). Madrid: Psicología Pirámide.
- Goñi, A., Zulaika, L., Rodríguez, A., Esnaola, I., Infante, G., Iturriaga, G., et al. (2007). *Mírate bien. Claves para mejorar la imagen propia y el bienestar psicológico*. Vitoria-Gasteiz: Caja Vital Kutxa.
- Gordejo, F. J. (2004). El ordenador como recurso de enseñanza-aprendizaje en Educación Física [En línia]. *Revista Digital: Educación Física y deportes*, 77. Recuperat 15 juny 2008, des de <http://www.efdeportes.com/efd77/ordenad.htm>
- Goyette, G., i Lessard, M. (1988). *La investigación-acción*. Barcelona: Leartes.
- Gros, B., i Contreras, D. (2006). La alfabetización digital y el desarrollo de

- competencias ciudadanas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 103-125.
- Guevara, R. A. (2000). Curriculum Nulo: ¿Cómo dijo? [En línea]. *Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 8. Recuperat 1 juny 2008, des de <http://contexto-educativo.com.ar/2000/6/nota-08.htm>
- Guitart, R. (2002). *Las actitudes en el centro escolar. Reflexiones y propuestas*. Barcelona: Graó.
- Gulker M. G., Laskis, T. A., i Kuba, S. A. (2001). Do excessive exercisers have a higher rate of obsessivecompulsive symptomatology? *Psychology, Health and Medicine*, 6(4), 387-398.
- Gutiérrez Martín, A. (2000). Evaluación de la comunicación en las aplicaciones multimedia educativas [En línea]. Recuperat 9 gener 2009, des de www.uned.es/ntedu/...de.../evaluacion-comunicacion-apli-multimedia.pdf
- Gutiérrez Martín, A. (2003). *Alfabetización Digital*. Barcelona: Gedisa.
- Gutiérrez Martín, A. (2007). Integración curricular de las TIC y educación para los medios en la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 141-156.
- Gutiérrez, M. (1995). *Los valores sociales y el 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.
- Gutiérrez, M. (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano. *Revista ed Educación*, 335, 105-126.
- Gutiérrez, M., i Vivó, P. (2003). *Desarrollo socio-moral en Educación Física*.

- Dins V Congreso de la AEISAD. *Deporte y postmodernidad. Investigación social y deporte*, 6, 471-478. Madrid: Librerías Deportivas Esteban Sanz.
- Gutiérrez, M., i Vivó, P. (2005). Enseñando razonamiento moral en las clases de educación física escolar. *Motricidad: Revista de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14, 1-22.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains. *American Psychologist*, 53(4), 449-455.
- Hargreaves, D., Tiggemann, M. (2003). Longer-term implications of responsiveness to "thin ideal" television: support for a cumulative hypothesis of body image disturbance? *Eur Eat Disorders Rev*, 11, 465-477.
- Hellín, P. A. (2004). La publicidad postmoderna y el mito de la tecnología [En línea]. *Ediciones simbióticas*. Recuperat 23 abril 2008, des de <http://www.edicionessimbioticas.info/spip.php?article179>
- Hellinson, D.R. (1995). *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human kinatics.
- Hernández Álvarez, J. L. (1996). La construcción histórica y social de la Educación Física: El currículo de la LOGSE, ¿una nueva definición de la Educación Física escolar? *Revista de Educación*, 311, 51-76.
- Hernández Álvarez, J. L., i Garoz, I. (2007). Imagen de los niños, niñas y adolescentes sobre sí mismos. Autoestima, autoconcepto corporal y percepción de eficacia. Dins J. L. Hernández Álvarez, i R. Velázquez (eds.), *La educación física, los estilos de vida y los adolescentes: cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan* (p. 115-142). Barcelona: Graó.
- Hernández Álvarez, J. L., i Martínez, E. (2007). Estilo de vida y frecuencia de actividad física de la población escolar. Dins J. L. Hernández Álvarez, i R. Velázquez (eds.), *La educación física, los estilos de vida y los*

- adolescentes: cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan* (p. 89-114). Barcelona: Graó.
- Hernández Álvarez, J. L., i Velázquez, R. (2003). Deporte y formación de actitudes y valores en los niños, niñas y adolescentes de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, 331, 369-398.
- Herrero, C. (2005). Mujer y medios de comunicación. Riesgos para la salud. Transtornos de la conducta alimentaria. *Instituto de Ciencias de la Conducta*, 1, 55-75.
- Hervás, C. (2000). Las nuevas tecnologías en la Educación Primaria. Internet: los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dins J. Cabero et al. (eds.), *Las nuevas tecnologías para la mejora educativa* (p. 601-613). Sevilla: Editorial Kronos.
- Heyward, V. H. (2006). *Evaluación y prescripción del ejercicio* (2a ed.). Barcelona: Paidotribo.
- Ibáñez, M. E. (2003). L'altra visió de l'esport. El tracte diferenciat que la dona rep en els mitjans informatius esportius. *Institut català de dones periodistes (Barcelona)*, 13, 14-15.
- Infante, G. i. Zulaika, L. M. (2009). Actividad física y autoconcepto físico. Dins A. Goñi (coord.), *El autoconcepto físico*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Institut Barcelona Esports (2008). *Estudi dels hàbits esportius de la població en edat escolar a la ciutat de Barcelona*. [En línia]. Ajuntament de Barcelona. Recuperat 30 setembre 2008 <http://w3.bcn.es/fitxers/esports/estudihabitsesportiusescolars.816.pdf>
- Kaplún, G. (2001). El currículum oculto de las nuevas tecnologías [En línia]. *Razón y palabra*, 21. Recuperat 23 juny 2001, des de <http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n21/icom/gkaplun.html>

- Kelman, H. C. (1974). Attitudes are alive and well and gainfully employed in the sphere action. *American Psychologist*, 29, 310-324.
- Kemmis, S., i McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Laertes.
- Kennewell, S., i Beauchamp, G. (2003). The Influence of a Technology-rich Classroom Environment on Elementary Teachers' Pedagogy and Children's Learning [En línia]. *ACM Portal (The guide to computing literature)*. Recuperat 3 gener 2009, des de <http://portal.acm.org/citation.cfm?id=1082060.1082071>
- Järvelä, S., i Häkkinen, P. (2002). Web-based cases in teaching and learning -the quality of discussions and stage of perspective taking in asynchronous communication. *Interactive Learning Environments*, 10(1), 1-22.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Latorre, A., Del Rincón, D., i Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Ediciones Experiencia*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Latorre, A. (2004). La investigación acción. Dins R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (p. 369-394). Madrid: La Muralla.
- Learreta, B. (2003). Nuevas enseñanzas mínimas para la educación física de ESO: análisis comparativo entre el anterior y el nuevo currículo. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 11(3), 42-47.
- Ley 1/1990 de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), BOE núm. 238 § 24172 (1990).
- Ley 7/2010 General de la Comunicación Audiovisual, BOE núm. 79 § 30157 (2010).

Ley 14/1970 General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, BOE núm. 187 § 12525 (1970).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, BOE núm. 307 § 45188 (2002).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE núm. 106 § 17158 (2006).

Lincoln, Y. S., i Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beberly Hills: CA. Sage.

Lomas, C. (2006). El aprendizaje de las identidades femeninas y masculinas en la cultura de masas. Dins A. González, i Lomas, C. (eds.), *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (p. 95-112). Barcelona: Graó.

López-Aranguren, E. (1989). El análisis de contenido. Dins M. García Ferrando, F. Ibáñez, i F. Alvira (comp.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (2a ed., p. 383-414). Madrid: Alianza Editorial.

López Crespo, C. (2008). Prácticas físico-deportivas, autoimagen y bienestar en la edad escolar ¿diferencias o desigualdades? *XXVII Cursos de Verano. XX Cursos europeos*. Universidad del País Vasco. [Material inèdit].

López Frías, B. (2005). *Pensamientos crítico y creativo*. México: Trillas.

López Guimerà, L. (2007). *Efecto de un programa preventivo administrado en la escuela, dirigido a mejorar las actitudes alimentarias y a reducir la influencia del modelo estético corporal en una muestra de chicas adolescentes*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

López Miñarro, P. A. (2000). *Prevalencia de mitos o creencias erróneas acerca de conceptos relacionados con la medicina de la Educación Física* [En

- línia]. *Revista Digital: Educación Física y deportes*, 20. Recuperat 21 abril 2008, des de <http://www.efdeportes.com/efd20/mitos2.htm>
- López Miñarro, P. A. (2002). *Mitos y falsas creencias en la práctica deportiva*. Barcelona: Inde.
- López Pastor, V. C., García-Peñuela, A., Pérez, D., López, E., Monjas, R. i Rueda, M. (2002). Algunas reflexions sobre Educación Física y Pedagogía Crítica. *Retos. Nuevas tendencias en educación Física, Deporte y Recreación*, 2, 30-35.
- López Rodríguez, A., i Moreno, J. A. (2002). Aprenentatge de fets i conceptes en educació física. Una proposta metodològica. *Apunts. Educació Física i Esports*, 69, 18-26.
- López Villar, C., i Castañer, M. (2006a). Investigar la lectura de la imagen fija publicitaria con relación al cuerpo y la actividad física. *Tandem. Didáctica de la Educación Física*, 21, 8-16.
- López Villar, C., i Castañer, M. (2006b). El cuerpo máquina en las aulas de educación física. *Tandem. Didáctica de la Educación Física*, 21, 50-58.
- López, C. i. Castañer, M. (2006). Actividad física y medios de comunicación. *Tandem. Didáctica de la Educación Física*, 21, 8-16.
- Lugli, Z. R., i Vivas, E. (2006). Trastornos de alimentación, factores socioculturales, creencias de control y dietas. *Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiatría de enlace*, 79/80, 23-32.
- Lynch, P., i Horton, S. (2008). *Web Style Guide: Basic design principles for creating Web sites* (3a ed.). New Haven: Yale University Press.
- Llopis, J. A., i Ballester, M. R. (2001). *Valores y actitudes en la educación. Teorías y estrategias educativas*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Machado Gomes, R. (2004). Dilemes i paradoxes de l'autogovern del cos. *Apunts. Educació Física i Esports*, 78, 33-40.

- Madrera, E. (2003). La educación físico-deportiva y las nuevas tecnologías en la sociedad de la información y el conocimiento: una visión sincrónica. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 11(4), 45-49.
- Mallart, J. (2004). Valores. Dins F. Salvador, J. L. Rodríguez Diéguez, i A. Bolívar (eds.), *Diccionario enciclopédico de didáctica* (Vol. 2, p. 666-668). Màlaga: Aljibe.
- Marco, B., Aguilar, T., Callejo, M.L., Gómez, I.M., Juarros, O. (2002). *Educación para la ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Madrid: Narcea.
- Margulis, M., i Urresti, M. (1998). La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud. Dins M. Margulis et al. (eds.), *Viviendo a toda: Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (p. 3-20). Santa Fe de Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Marqués, P. (1999). Los espacios web multimedia: tipología funciones y criterios de calidad [En línia]. *UAB-DIM*. Recuperat 25 desembre 2008, des de <http://dewey.uab.es/pmarques/tipoweb.htm>
- Martínez Miguélez, M. (2000). La investigación acción en el aula. *Agenda Académica*, 7(1), 27-39.
- Martínez Ruíz, M. A. i S., N. (1993). La evaluación del software educativo en el escenario de la evolución de los paradigmas informáticos. *Enseñanza*, 10-11, 161-174.
- Martínez Sánchez, F. (2004). Diseño y producción de materiales formativos. Dins J. Salinas, J. I. Aguaded, i J. Cabero (coords.), *Tecnologías para la educación: Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente* (p. 269-294). Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez, M. (1992). La enseñanza de los valores en la escuela: la educación ética. Dins *Educación y valores en España* (p. 120-140). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Mas, O., Palomo, L., Genové, F., Carreras, R., Fabra, E. (2004). El programari lliure a debat: el programari lliure, l'últim tren de l'emancipació tecnològica. *Coneixement i Societat: Revista d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació*, 5, 36-59.
- Mauri, T., i Onrrubia, J. (2008). Dimensiones e indicadores de la calidad de los procesos formativos en línea: pautas para el análisis. Dins E. Barberà, T. Mauri, i J. Onrubia (coords.), *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC* (p. 99-145). Barcelona: Graó.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- McNiff, J. (1988). *Action Research: Principles and Practice*. London: Routledge.
- Merino, B., i González, E. (coord.) (2006). *Actividad física y salud en la infancia y la adolescencia. Guía para todas las personas que participan en su educación*. Ministerio de Sanidad y Consumo. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Grafo SA.
- Mesa, R. (1999). El profesorado de Educación Física ante el consumismo y los mensajes emitidos por los medios de comunicación. Dins M. L. Martín, i J. C. Narganes (eds.), *La educación Física en el S. XXI. I Congreso Internacional de Educación Física* (p. 353-362). Madrid: Fondo Editorial de Enseñanza.
- Meyer, R. (1987). Imagen del yo en los adolescentes y posición escolar en Educación Física y deportiva. Estudio comparativo con alumnos varones de tercero. *Infancia y aprendizaje*, 37, 45-56.
- Miller, S. C., Bredemeier, B.J., i Shields, D.L. (1997). Sociomoral education through physical education with at risk children. *Quest*, 49, 114-129.
- Moraleda, M. (1992). *Psicología del desarrollo*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.
- Mosquera, M. J., Lera, A., i Sánchez, A. (2000). *Noviolencia y deporte*.

Barcelona: Inde.

Mouratidou, K., Goutza, S. y Chatzopoulos, D. (2007). Physical education and moral development: An intervention programme to promote moral reasoning through physical education in high school students. *European Physical Education Review*, 13(1), 41-56.

Moya, M. (1999). Persuasión y cambio de actitudes. Dins F. Morales (coord.), *Psicología Social* (p. 215-232). Madrid: McGraw-Hill.

Muñoz, R. i. Martínez, A. (2007). Ortorexia y vigorexia: ¿nuevos trastornos de la conducta alimentaria? *Trastornos de la Conducta Alimentaria*, 5, 457-482.

Nieto, A. M., i Saiz, C. (2008). Relación entre las habilidades y las disposiciones del pensamiento crítico. Dins I. Etxebarria, A. et al. (eds.), *Motivación y emoción: Contribuciones actuales* (Vol 2, p. 255-263). Astigarraga (Guipuzcua): A. G. Michelena.

Nieto, A. M., Saiz, C., i Orgaz, B. (2009). Análisis de la propiedades psicométricas de la versión española del HCTAES-Test de Halpern para la evaluación del pensamiento crítico mediante situaciones cotidianas [En línea]. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 14(1), 1-15. Recuperat 25 desembre 2009, des de <http://www.psico.uniovi.es/REMA/v14n1/indice.html>

Ogden, J. (2003). *The psychology of eating*. Oxford: Blackwell.

Oja, P., Laukkanen, R., Pasanen, M., Tyry, T., i Vuori, I. (1991). A 2-km walking test for assessing the cardiorespiratory fitness of healthy adults. *Internacional Journal Sports Medicine*, 12, 356-362 .

Olivar, A., i Daza, A. (2007). Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y su Impacto en la Educación del Siglo XXI. *Revista Negotium*, Any 3(7), 21-46.

Olson, J. M., i Zanna, M. P. (1993). Attitudes and attitude change. *Annual*

Review of Psychology, 44, 117-154.

OMS (2002). *Informe sobre la salud en el mundo*. Ginebra.

Orden de 18 de septiembre de 1987 por la que se modifica parcialmente el anexo I de la de 22 de marzo de 1975, que aprobaba los programas de Bachillerato Unificado y Polivalente, BOE núm. 228 § 228 (1987).

Orden de 22 de marzo de 1975, por la que se desarrolla el Decreto 160/1975, de 23 de enero, que aprobaba el Plan de Estudios de Bachillerato, y se regula el Curso de Orientación Universitaria, BOE núm. 93 § 8061 (1975).

Orrit, X., Prat, M., Soler, S., i Vallés, C. (2007). El "Observatori Crític de l'Esport", una propuesta de educación en valores desde las NTIC. *Tandem. Didáctica de la Educación Física*, 25, 50-61.

Ortega, P., Mínguez, R., i Gil, R. (1996). *Valores y educación*. Barcelona: Ariel.

Ortiz, A. L. (2009). *Desarrollo del pensamiento y las competencias básicas cognitivas y comunicativas. ¿Cómo formular estándares, logros e indicadores de desempeño?* Recuperat 25 març 2010, des de <http://www.bubok.com/libros/8288/Desarrollo-del-pensamiento-y-las-competencias-basicas-cognitivas-y-comunicativas>

Páez, H., Arreaza, E., Vizcaya, W. (2005). Educar para pensar críticamente: una visión desde el área curricular Estudios Sociales de Educación Básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 10, 237-263.

Pariente, J. (2006). La escuela "a medias" [En línia]. *La escuela "a medias"*, 40. Recuperat 26 maig 2008, des de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1584Alonso.pdf>

Pascual, A. (1992). Valores tradicionales, nuevos valores y educación en España. In *Educación y Valores en España* (p. 11-22). Madrid:

Ministerio de Educación y Ciencia.

Pastor, P., Balaguer, I., i Benavides, G. (2002). Influencia de los dominios del Autoconcepto en la Autoestima de los adolescentes. *Revista de psicología social aplicada*, 12(3), 97-112.

Patrocínio, J. T., i Leote, L. (1993). Software educativo em Portugal: concepção desenvolvimento e avaliação. *Informática educativa*, 6(1), 55-60.

Paul, R., i Elder, L. (2003). La Mini Guía para el Pensamiento Crítico: Conceptos y herramientas [En línea]. *The critical thinking community*. Recuperat 15 juliol 2008, des de <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

Peiró, C., i Devís, J. (1992). Una propuesta escolar de educación física y salud. Dins J. Devís, i C. Peiró (eds.), *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* (p. 77-108). Barcelona: Inde.

Pereira, M. C. (1998). La intervención pedagógica ante la publicidad y el deporte. *Padres y Maestros*, 233, 34-39.

Pérez i Garcias, A., i Salinas, J. (2004). El diseño, la producción y realización de materiales multimedia e hipermedia. Dins J. Salinas, J. I. Aguaded, i J. Cabero (coords.), *Tecnologías para la educación: Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente* (p. 157-187). Madrid: Alianza Editorial.

Pérez López, I. J. i Delgado, M. (2004). *La salud en secundaria desde la educación física*. Barcelona: INDE.

Pérez López, I. J., Delgado, M., Chillón, P., Martín, M., i Tercedor, P. (2005). El gènere com a factor de variabilitat en les actituds envers la pràctica d'activitat físicoesportiva. *Apunts. Educació Física i Esports*, 82, 19-25.

- Pérez Ramírez, C. (1993). Evolución histórica de la Educación Física. *Apunts. Educació Física i Esports*, 33, 24-39.
- Pérez Serrano, G. (2007). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas i anàlisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Pérez, V. (2003). *Deporte, género y construcción social de la belleza*. Dins V Congreso de la AEISAD. *Deporte y postmodernidad. Investigación social y deporte* (6, 127-134). Madrid: Librerías Deportivas Esteban Sanz.
- Pérez, V. i. Sánchez, R. (2001). Las concepciones del cuerpo y su influencia en el currículum de la Educación Física [En línea]. *Revista Digital: Educación Física y deportes*, 33. Recuperat 11 maig 2008, des de <http://www.efdeportes.com/efd33a/cuerpo.htm>
- Pieron, M. (2005). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: Inde.
- Piéron, M. (2007). Educar para un estilo saludable: un desafío para la escuela y los profesores de educación física. Dins P. Palou, F. J. Ponseti, P. A. Borràs, i J. Vidal (eds.), *Educación física en el S.XXI. Nuevas perspectivas. Nuevos retos* (p. 33-64). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Pino, J., i Vegas, G. (2007). Creación de una plataforma virtual e interactiva de formación en recursos didácticos y colaboración entre docentes de educación física. Dins M. P. Colás, S. Romero, i J. Pablos de (eds.), *Educación Física, deporte y nuevas tecnologías* (p. 162-178). Málaga: Junta de Andalucía. Instituto Andaluz del Deporte.
- Prados, E. (2001). Contextos de tratamiento del cuerpo por parte de las mujeres. A Latiesa, M., Martos, P., i Paniza, J.L. (Ed.), *Deporte y cambio social en el umbral del S.XXI* (Volum II, p. 227-238). Madrid:

Librerías deportivas Esteban Sanz.

Prat, M. (2000). *Els continguts actitudinals en Educació Física a l'Educació Primària* [En línia]. Tesi doctoral publicada en format electrònic a través de TDX. Recuperada 25 maig 2008 des de <http://www.tdx.cbuc.es/> Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

Prat, M., i Soler, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la Educación Física y el Deporte*. Barcelona: Inde.

Prat, M., Font, R., Soler, S., i Calvo, J. (2004). Educació en valors, esport i noves tecnologies. *Apunts. Educació Física i Esports*, 78, 76-82.

Prat, M., Soler, S., Font, R., Ventura, C., Juncá, A., Tirado, M.A., Oró, C., Puig, B. (2005). El deporte como instrumento de desarrollo de la capacidad crítica de los adolescentes. Experiencias realizadas en centros de secundaria. *Tandem. Didáctica de la Educación Física*, 17, 106-114.

Prat, M., Soler, S., Ventura, C., i Tirado, M.A. (2006). El deporte como instrumento para el desarrollo de la capacidad crítica de los adolescentes. *Valores en movimiento. La actividad física i el deporte como medio de educación en valores. Estudios sobre Ciencias del deporte*, 45, 127-160.

Puig i Barata, N. (2001). La situación de la mujer en el deporte al iniciarse el siglo XXI. Dins P. Martos, J. L. Paniza, i B. M. Latiesa (eds.), *Deporte y cambio social en el umbral del siglo XXI* (Vol. 2, p. 67-82). Madrid: Librerías Deportivas Esteban Sanz.

Puig, J. M. (1992). *Educación Moral y Cívica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia (Colección Transversales).

Puig, J. M. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: Horsori Editorial.

Puig, J. M. (2004). Notes per a un debat sobre el lloc de l'educació moral i

cívica a l'escola. *Revista Catalana de Pedagogia*, 3, 13-52.

Puigdemívol, I. (1988). *La educación especial en la escuela integrada*. Barcelona: Graó.

Quintana, A., i Montgomery, W. (Eds.) (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM.

Raich, R. M. (2000). *Imagen corporal. Conocer y valorar el propio cuerpo*. Madrid: Pirámide.

Rakes, G. (1996). Using the Internet as tool in a resource-based learning environment. *Educational Technology*, 36(5), 52-56.

Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, BOE núm. 152 § 21193 (1991).

Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, BOE núm. 220 pàg. (1991).

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, BOE núm. 293 § 43053 (2006).

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, BOE núm. 5 § 677 (2007).

Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria., BOE núm. 14 § 1810 (2000).

Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa [En línia]. *OEI-revista iberoamericana de Educación*. Recuperat 5 gener 2009, des de

<http://www.rieoei.org/deloslectores/370Restrepo.PDF>

- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico*, 7, 45-56.
- Rigol, A. (2006). El otro cuerpo de la identidad: Análisis de modelos culturales de los trastornos del cuerpo femenino. *Cultura de los cuidados: Revista de Enfermería i Humanidades*, 19, 47-54.
- Rodríguez Ebrard, L. A. (2008). Vínculo entre la investigación- acción, el constructivismo y la didáctica crítica [En línea]. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*. Recuperat 4 gener 2009, des de <http://www.odiseo.com.mx/2008/5-10/pdf/rodriguez-vinculo.pdf>
- Rodríguez, F. A. (1996). Prescripció de l'exercici físic per a la salut. INEFC Barcelona (document sense publicar).
- Rodríguez, F. A., Valenzuela, A., Gusi, N., Nácher, S., Gallardo, I. (1998a). Valoració de la condició física saludable en adults (I): Antecedents i protocols de la bateria AFISAL-INEFC. *Apunts d'Educació Física i Esports*, 52, 54-75.
- Rodríguez, F. A., Valenzuela, A., Gusi, N., Nácher, S., Gallardo, I. . (1998b). Valoració de la condició física saludable en adults (i II): Fiabilitat, aplicabilitat i valors normatius de la bateria AFISAL-INEFC. *Apunts d'Educació Física i Esports*, 54, 54-65.
- Rodríguez, I., Zagalaz, M. L., i Martínez, E. J. (2005). Anorèxia nerviosa i pràctica d'exercici físic per perdre pes. *Apunts. Educació Física i Esports*, 82, 12-18.
- Rodríguez Fernández, A., i Goñi, A. (2009). Vulnerabilidad del autoconcepto físico a los influjos culturales. Dins A. Goñi (coord.), *El autoconcepto físico*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Rojas, R. (1995). *Investigación-acción en el aula*. México: Plaza y Valdés.

- Romero, S. (2007). TIC y Educación Física. Dins M. P. Colás, Romero, S., i J. Pablos de (eds.), *Educación Física, deporte y nuevas tecnologías* (p. 47-66). Málaga: Junta de Andalucía. Instituto Andaluz del Deporte.
- Ros, M. (1985). Las escalas de actitudes (I). Dins J. F. Morales (ed.), *Metodología y teoría de la Psicología* (Vol. 2, p. 215-231). Madrid: UNED.
- Rosario, I. C. (2009). *La imagen corporal: hacia una construcción social para la psicología industrial organizacional* [En línea]. Revista Electrónica de Psicología Social «Poiésis», 18. Recuperat 20 febrer 2010, des de <http://www.funlam.edu.co/poiesis>
- Rothblum, E., Miller, C., Garbutt, B. (1988). International Journal of Eating Disorders. *Stereotypes of Obese Female Job Applicants*, 7, 277-283.
- Rubio, F. J. (2004). La construcción social de los narcisos [En línea]. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 9. Recuperat 17 abril 2008, des de <http://www.ucm.es/info/nomadas/9/fjrrarribas.htm>
- Rué, J. (1992). Presentación. Dins J. Rué (ed.), *Investigar para innovar en educación* (p. 7-10). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ruíz, G., i Cabrera, D. (2004). Los valores en el deporte. *Revista de Educación (Ministerio de Educación y Ciencia)*, 335, 9-19.
- Saiz, C., i Rivas, S.F. (2008). Intervenir para transferir en pensamiento crítico. *Praxis*, 10(13), 129-149.
- Sabariago, M. (2004). La investigación educativa: génesis, evolución y características. Dins R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (p. 51-88). Madrid: La Muralla.
- Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.

- Salinas, J., Aguaded, J.I., Cabero, J. . (2004). *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*. Madrid: Alianza.
- Salinas, J., Pérez, A., i de Benito, B. (2008). *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red*. Madrid: Síntesis.
- Sánchez Tarragó, N. S. (2005). El profesional de la información en los contextos educativos de la sociedad del aprendizaje: espacios y competencias [En línea]. *Acimed: revista cubana de los profesionales de la información y la comunicación en salud*, 13. Recuperat 25 maig 2008, des de http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol13_2_05/aci02_05.pdf
- Sancho, J. M. (1992). Una delimitación compleja de la problemática de la investigación educativa. Dins J. Rué (ed.), *Investigar para innovar en educación* (p. 39-60). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.
- Sarabia, B. (1992). Los contenidos en la Reforma : enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Dins C. Coll, J. I. Pozo, B. Sarabia, i E. Valls (eds.), *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes* (p. 133-198). Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Sarramona, J., i Pintó, C. (2000). Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori. *Educar*, 26, 101-125.
- Saura, P. (1996). *La educación del autoconcepto: cuestiones y propuestas*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Schrock, K. (1996). Evaluación crítica de una página web. Para niveles de enseñanza primaria, media y secundaria [En línea]. *Eduteka*. Recuperat 26 octubre 2008, des de <http://www.eduteka.org/profeinvitad.php3?ProfInvID=0009>

- Segura, C. I. (2002). Aprender a aprender: claves para su enseñanza. *Educación y educadores*, 5, 145-154.
- Sepúlveda, M. P., i Calderón, I. (2007). Las TIC y los procesos de enseñanza-aprendizaje: la supremacía de las programaciones, los modelos de enseñanza y las calificaciones ante las demandas de la sociedad del conocimiento [En línea]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44/5 Recuperat 10 octubre 2008, des de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2195Ruiz.pdf>
- Serna, I. de la (2004). Introducción: alteraciones de la imagen corporal. *Monografías de Psiquiatría*, 16(2), 1-2.
- Sierra Bravo, R. (1988). *Técnicas de investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Sierra, F. (2001). La publicidad [En línea]. *Avizora*. Recuperat 28 abril 2008, des de http://www.avizora.com/publicaciones/comunicacion/textos/0067_la_publicidad.htm
- Slade, P. D. (1994). What is body image? *Behaviour Research and Therapy*, 32, 497-502.
- Sociedad Española para el Estudio de la Obesidad (SEEDO) (2000). Consenso SEEDO'2000 para la evaluación del sobrepeso y la obesidad y el establecimiento de criterios de intervención terapéutica. *Medicina Clínica*, 115: 587-597.
- Sofia, A. (2007). Las NTIC i la Gestión Educativa: Cómo formar ciudadanos críticos en la Gestión del conocimiento [En línea]. *Espacio Logopédico.com*. Recuperat 11 octubre 2008, des de http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?Id_articulo=1264
- Soler, S. (2007). *Les relacions de gènere en l'educació física a l'escola primària. Anàlisi dels processos de reproducció, resistència i canvi a l'aula*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona, Barcelona.

- Soler, S., i Puig i Barata, N. (2004). Mujer y deporte en España: estado de la cuestión y propuesta interpretativa. *Apunts. Educació Física i Esports*, 76, 71-78.
- Soler, S., Juncà, A., Tirado, M. A., i Prat, M. (2004). L'esport en la nostra vida quotidiana i als mitjans de comunicació: Possibilitats per a una anàlisi crítica a l'educació secundària. *Revista Catalana de Pedagogia*, 3, 217-236.
- Soler, S., Prat, M., Juncà, A., i Tirado M.A. (2007). *Esport i societat: una mirada crítica*. Barcelona: Eumo Editorial.
- Spencer, A. (1996). Ethics in physical and sport education. *JOPERD*, 67(7), 37-39.
- Stephoe A, Butler N. (1996). Sports participation and emotional wellbeing in adolescents. *Lancet*, 347, 1789-1792.
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación [En línia], Recuperat 1 gener 2010, des de <http://www.saum.uvigo.es/reec>
- Telos, L. (2005). Blocs para educar. Uso de los blogs en una pedagogía constructivista [En línia]. *Revista Telos*, 65, 86-93. Recuperat 21 juny 2008, des de <http://www.campusred.net/telos/articulocaderno.asp?idarticulo=2&rev=65>
- Temprano, A. (2005). *Diseño, desarrollo y evaluación de un software libre la para la creación de webquests*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid.
- Testa, M. (2007). Decidir en Salud, ¿Quién?, ¿Cómo? y ¿Por qué? *Salud colectiva*, 3(3), 247-257.
- Thompson, J. K. (1990). *Body image disturbances: assessment and treatment*. Nova York: Pergamon Press.

- Thompson, J. K., Heinberg, L.J., Altabe, M., i Tantleff-Dunn, S. (1998). *Exacting Beauty. Theory, Assessment, and Treatment of Body Image Disturbance*. Washinton, DC: American Psychological Association.
- Tinning, R. I. (2001). Camisetas holgadas, reeboks, escolarización, cultura popular y cuerpos jóvenes *AGORA: Para la Educación Física y el Deporte 1*, 49-54.
- Tiscar, L. (2005). Blogs para educar. Usos de los blogs en una pedagogía constructivista. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 65, 86-93.
- Tirado, M. A. (2002). L'esport espectacle: una eina per a desenvolupar la capacitat crítica en l'Educació Secundària. *Revista Guix*, 289, 23-29.
- Tirado, M.A. (2006a). El consumo del cuerpo. Necesidades de una intervención educativa en la ESO. Dins *VIII Congreso AEISAD: Culturas deportivas y valores sociales. Investigación social i deporte* (7, 487-494). Madrid: Librerías Esteban Sanz.
- Tirado, M.A. (2006b). Un culto inculto al cuerpo: una intervención educativa en la ESO. *Tandem. Didáctica de la Educación Física*, 21, 67-73.
- Tirado, M. A. (2007). Disseny de recursos educatius multimèdia (REM). Criteris bàsics a tenir en compte en el seu disseny tècnic i pedagògic. *Cantabou*, 26, 7-9.
- Tirado, M. A. (2008). Más allá de la condición física y la salud. Dins L. Martínez (coord.), *Educación física, transversalidad y currículum* (p. 117-144). Bilbao: Wolters Kluwer.
- Tirado, M. A., i Ventura, C. (2009). Propuestas para el desarrollo de la competencia crítica en el alumnado de Educación Física. *Cultura y Educación*, 21(1), 55-66.
- Twining, P. (2002). Conceptualising computer use in education: intyroducing the Computer Practice Framework (CPF). *British Educational Research*

Journal, 28(1), 95-110.

Toro, J. (2003). *El cuerpo como delito* (1a ed.) [2a reimpressió]. Barcelona: Ariel.

Toro, J. (2004). *Riesgo y causas de la anorexia nerviosa*. Barcelona: Ariel.

Toro, J., Castro, J., García, M., Pérez, P., i Cuesta, L. (1989). Eating attitudes, sociodemographic factors and body shape evaluation in adolescence. *Brit J Med Psychol*, 62, 61-71.

Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 11, 183-209.

Velázquez, R., Castejón, F. J., García del Olmo, M., Hernández Álvarez, J. L., López Crespo, C., i Maldonado, A. (2003). *El deporte, la salud y la formación en valores y actitudes de los niños, niñas y adolescentes. Una investigación en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Pila Teleña.

Ventura, M. (1992). *Actitudes, valores y normas en el currículo escolar*. Madrid: Escuela Española.

Vicente Pedraz, M. (2005). El cuerpo de la educación física: dialéctica de la diferencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 53-72.

Viciano, J. (2000). Principales tendencias innovadoras en la Educación Física actual. El avance del conocimiento curricular en Educación Física [En línea]. *Revista Digital: Educación Física y deportes*, 19. Recuperat 20 juny 2008, des de <http://www.efdeportes.com/efd19/innova.htm>

Vila, R. (2001). Eduquem en un pensament crític i complex. Aprenem a interrogar-nos [En línea]. *Senderi. Educació en valors*, 9. Recuperat 26 maig 2008, des de <http://www.senderi.org/butlleti.php?num=9>

Villard, M. (2007). Un blog en clase de educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 25, 62-69.

- Willmore, J. H., i Costill, D. L. (2007). *Fisiología del esfuerzo y del deporte* (6a ed.). Barcelona: Paidotribo.
- Volkwein, K., i Mcconatha, J. T. (1997). Cultural contours of the body. The impact of age and fitness. Dins R. Lidor, i B. Bar-Eli (eds.), *Innovations in sport psychology: Linking theory and practice* (p. 744-746). Tel-Aviv: ISSP.
- Zabala, A. (1998). El enfoque globalizador. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 22-27.
- Zabala, A., i Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zagalaz, M. L., Rodríguez, I., Ayala, I. M., Gayardo, J. A. (2003). *Distorsión de la imagen corporal en los trastornos de la conducta alimentaria en edad escolar. Intervención del profesorado de educación física*. Dins *V Congreso Internacional de FEADEF. Educación Física i deporte en edad escolar* (p. 195-197). Valladolid: Universidad Europea Miguel de Cervantes.
- Zagalaz, M. L., Moreno, R., Cachón, J. (2001). Nuevas tendencias de la educación física. *Contextos educativos*, 4, 263-294.
- Zulaika, L. M. (1999). *Educación física y autoconcepto. Análisis relacionales y eficacia de un programa de intervención para la mejora del autoconcepto físico*. Tesis Doctoral no publicada. Euskal Herriko Unibersitatea, San Sebastián.

ÍNDEX D'IL·LUSTRACIONS

Índex de figures

Figura 1: Diagrama explicatiu dels continguts de la Part I sobre l'estat de la qüestió.....	43
Figura 2: Factors que condicionen l'adopció de conductes dirigides al modelat corporal en joves adolescents.....	75
Figura 3: Model "Exercise and Self-Esteem Model" que relaciona l'autoestima i l'activitat física.....	105
Figura 4: Interpretació gràfica de l'actitud crítica front al procés d'instauració de la insatisfacció corporal.....	109
Figura 5: Components de les actituds.....	126
Figura 6: Esquema gràfic de la Teoria de l'Acció Raonada.....	128
Figura 7: Etapes del procés persuasiu.....	131
Figura 8: Habilitats per al pensament crític.....	138
Figura 9: Relació entre els components de l'actitud i els components del pensament crític.....	140
Figura 10: Conceptes relacionats amb l'actitud crítica.....	142
Figura 11: Nombre d'al·lusions explícites al desenvolupament de l'actitud crítica en les lleis d'educació presents en la democràcia.....	150
Figura 12: Nombre d'al·lusions explícites al desenvolupament de l'actitud crítica en els reials decrets que estableixen els ensenyaments mínims a l'educació secundària obligatòria.....	153
Figura 13: Funcions de les TIC centrades en Internet en l'educació física... ..	183
Figura 14: Fases de disseny del REM.....	202
Figura 15: Estratègies metodològiques per a l'educació de l'actitud crítica. .	212
Figura 16: Guia de debat de l'activitat 2 del REM.....	216

Figura 17: Seccions que conformen el Recurs Educatiu Multimèdia.....	224
Figura 18: Portada del Recurs Educatiu Multimèdia.....	225
Figura 19: Tasca del Recurs Educatiu Multimèdia.....	227
Figura 20: Activitat 1 del Recurs Educatiu Multimèdia. Situem-nos!.....	229
Figura 21: Activitat 2 del Recurs Educatiu Multimèdia. La publicitat del cos ideal (captura de pantalla 1).....	230
Figura 22: Continuació de l'activitat 2 (captura de pantalla 2).....	232
Figura 23: Activitat 3 del Recurs Educatiu Multimèdia. L'activitat física i el culte al cos.....	233
Figura 24: Pensem críticament (recurs de l'activitat 3 del REM).....	234
Figura 25: Activitat 4 del Recurs Educatiu Multimèdia. El culte al cos a debat.....	236
Figura 26: Secció d'avaluació del Recurs Educatiu Multimèdia.....	238
Figura 27: Portada de la guia didàctica per al professorat en el Recurs Educatiu Multimèdia.....	239
Figura 28: Elements del currículum en què es fonamenta el Recurs Educatiu Multimèdia.....	240
Figura 29: Fases de la intervenció didàctica en l'aplicació del Recurs Educatiu Multimèdia.....	243
Figura 30: Portada de la revista Ragazza d'abril de 2009 que serveix d'objecte de debat en l'avaluació inicial.....	249
Figura 31: Anunci objecte de valoració crítica per les alumnes en l'examen escrit d'assaig.....	253
Figura 32: Anunci objecte de valoració crítica pels alumnes en l'examen escrit d'assaig.....	254
Figura 33: Dades referides al context de centre recollides a l'Informe d'Avaluació de Diagnòstic 2008-2009.....	265
Figura 34: Nombre d'alumnes del grup-classe que practiquen activitat física regularment.....	275
Figura 35: Estructura general de la unitat didàctica.....	278
Figura 36: Continguts de la Fitxa pràctica "El meu programa".....	287

Figura 37: Nivells de concreció curricular.....	330
Figura 38: Espiral de cicles de la investigació-acció.....	339
Figura 39: Relació entre les fases de la investigació i les tècniques i els procediments aplicats.....	341
Figura 40: Retroalimentació entre el procés d'investigació i el procés educatiu.....	342
Figura 41: Pla d'acció.....	343
Figura 42: Components del grup col·laborador.....	348
Figura 43: Criteris de codificació (exemple).....	365
Figura 44: Respostes de l'alumnat a la pregunta (A0): Per a què serveix fer abdominals?.....	370
Figura 45: Respostes de l'alumnat a la qüestió (A0) "Com podem saber si una persona té sobrepès o és obesa?".....	372
Figura 46: Principals aspectes temàtics sobre el culte al cos que els grups de treball inclouen en les seues conferències-debat (A4).....	376
Figura 47: Diapositives elaborades pel grup 6 i utilitzades en la conferència-debat (A4-G6).....	382
Figura 48: Respostes de l'alumnat a la qüestió (QA11) "El que he treballat a classe m'ha ajudat a tenir una imatge corporal pròpia més positiva".....	388
Figura 49: Respostes de l'alumnat a la qüestió (QA10) "Pens que sóc més crític o crítica quant al culte al cos que es promou en la nostra societat"....	390
Figura 50: Mitjana de les qualificacions parcials de l'examen escrit assaig. .	405
Figura 51: Principals arguments utilitzats per les alumnes en l'examen escrit d'assaig.....	421
Figura 52: Principals arguments utilitzats per els alumnes en l'examen escrit d'assaig.....	424
Figura 53: Activitats del REM que l'alumnat canviaria.....	461
Figura 54: Activitats del REM amb què l'alumnat considera que ha après més.....	461
Figura 55: Respostes de l'alumnat a la qüestió (QA-16) "Haver de fer una exposició oral m'ha ajudat a organitzar les idees i els coneixements sobre la temàtica que hem treballat".....	468

Figura 56: Esquema explicatiu -document original- de l'organització de la conferència-debat del G4 (A4-G4).....	469
Figura 57: Esquema explicatiu de l'enfocament pedagògic de la condició física i la salut a l'ESO.....	502
Figura 58: Eixos de la intervenció didàctica adreçada a l'educació de l'actitud crítica.....	510

Índex de taules

Taula 1: Parts en què es divideix el document.....	42
Taula 2: Al·lusions explícites al paper de l'actitud crítica en el desenvolupament de les competències bàsiques.....	157
Taula 3: Relació d'objectius generals de les matèries del currículum de l'educació secundària obligatòria amb referències explícites al desenvolupament de l'actitud crítica.....	159
Taula 4: Continguts susceptibles de ser desenvolupats interdisciplinàriament amb l'educació física amb el fi de desenvolupar l'actitud crítica (Decret 73/2008).....	163
Taula 5: Criteris bàsics del disseny tècnic del Recurs Educatiu Multimèdia. .	209
Taula 6: Esdeveniments de l'aprenentatge segons Gagné (1985) i la seua relació amb el REM.....	211
Taula 7: Criteris d'avaluació de les activitats del REM.....	251
Taula 8: Criteris per a l'avaluació de l'examen escrit d'assaig.....	255
Taula 9: Rúbrica per a l'autoavaluació del treball de grup.....	256
Taula 10: Continguts nuclears de la programació didàctica d'educació física d'ESO adreçats a promoure la reflexió crítica.....	276
Taula 11: Objectius didàctics.....	279
Taula 12: Continguts de la unitat didàctica.....	281
Taula 13: Continguts de la fitxa teòrica "La condició física i la salut".....	285
Taula 14: Temporització de la unitat didàctica.....	293
Taula 15: Dimensions, variables i indicadors.....	303
Taula 16: Indicadors de la dimensió Ia sobre les actituds envers el culte al cos.....	304
Taula 17: Indicadors de la dimensió Ib sobre les habilitats d'enraonament crític.....	305
Taula 18: Tècniques de la recerca.....	312

Taula 19: Fitxa per al registre de les notes de camp.....	315
Taula 20: Relació entre els indicadors de cada variable i les tècniques de la recerca.....	334
Taula 21: Criteris de rigor de les metodologies empíricoanalítica/quantitativa i constructivista/qualitativa	351
Taula 22: Localització dels registres resultants de l'aplicació de les tècniques de la recerca.....	353
Taula 23: Codis assignats a les tècniques de la investigació.....	364
Taula 24: Codis assignats a les persones i grups de treball que participen en la investigació.....	364
Taula 25: Resum del desenvolupament de les conferències-debat (activitat 4 del REM).....	375
Taula 26: Respostes de l'alumnat a la qüestió (QA26) "El que hem treballat durant aquest trimestre, canviarà en alguna cosa la teva forma d'actuar? En què?".....	391
Taula 27: Exemplificació de les habilitats d'enraonament crític.....	404
Taula 28: Síntesi de l'evolució general del procés d'enraonament crític de l'alumnat.....	439

ANNEXOS (INCLOSOS AL DVD ADJUNT)

Tots els annexos que relacionem a continuació estan inclosos en el DVD adjunt a la tesi. Els dividim en dos grups: els annexos relatius als instruments que s'han emprat en la recerca, i els annexos que organitzen els registres.

Els registres són totes les produccions que resulten de l'aplicació dels diferents instruments de la investigació. Els registres corresponents a les resolucions escrites a mà per l'alumnat els hem digitalitzat a través de l'escaneig i també han sigut incorporats.

A més a més dels annexos el DVD també inclou el Recurs Educatiu Multimèdia i la tesi doctoral en format digital.

Annexos d'instruments

- Annex 1 Qüestionari per a l'alumnat
- Annex 2 Qüestionari per al professorat (entrevista estructurada)
- Annex 3 Prova d'avaluació inicial
- Annex 4 Examen escrit d'assaig
- Annex 5 Informe d'avaluació de l'examen escrit d'assaig (criteris)
- Annex 6 Informe d'avaluació del REM
- Annex 7 Rúbrica d'autoavaluació del treball de grup

Annexos de registres (produccions)

- Annex I Registres de la prova d'avaluació inicial (A0)
- Annex II Resolucions de l'activitat 1 del REM (A1)
- Annex III Resolucions de l'activitat 2 del REM (A2)

Annex IV	Resolucions de l'activitat 3 del REM (A3)
Annex V	Resolucions de l'activitat 4 del REM (A4)
Annex VI	Informes d'avaluació de les activitats del REM
Annex VII	Registres dels exàmens escrits d'assaig
Annex VIII	Registre anecdòtic i quadern de classe
Annex IX	Registres dels qüestionaris de l'alumnat
Annex X	Registres dels qüestionaris del professorat (grup col·laborador)
Annex XI	Arxiu d'àudio i transcripció del debat produït en el grup de discussió amb l'alumnat
Annex XII	Actes que recullen les reunions realitzades entre el professor-investigador i els membres del grup col·laborador (grup de discussió)
Annex XIII	Correus electrònics enviats pel professor investigador a l'alumnat
Annex XIV	Registres de l'autoavaluació realitzada pels grups de treball
Annex XV	Principals documents didàctics de suport per a l'alumnat en el procés educatiu (d'elaboració pròpia)
Annex XVI	Principals materials curriculars confeccionats per a la intervenció didàctica (d'elaboració pròpia)
Annex XVII	Material audiovisual emprat en el procés didàctic
Annex XVIII	Qüestionari d'Avaluació de Diagnòstic

