



VNIVERSITAT DE VALÈNCIA

TREBALL FINAL DE MÀSTER

CURS 2021-2022

**EL TRACTAMENT DEL CONTINGUT DE PILOTA
VALENCIANA PEL PROFESSORAT D'EDUCACIÓ
FÍSICA A LA RIBERA ALTA.**

**Màster Universitari d'Investigació i Intervenció en Ciències de l'Activitat Física i
l'Esport.**

Presentat per l'estudiant:

Nil Àngel Puig Arocas

Professores tutores:

Carmen Peiró Velert

Alexandra Valencia Peris

Agraïments

M'agradaria donar les gràcies en primer lloc a les meues tutores de treball final de màster, les quals han sigut de gran ajuda i m'han ensenyat molt en el procés d'investigació. En segon lloc al màster i professorat, per la seua fabulosa docència i iniciació a la investigació que m'han proporcionat. En tercer lloc, donar les gràcies a la família per l'ajuda emocional prestada en la realització del màster. Finalment agrair a tot el professorat entrevistat la seua predisposició i confiança en mi en la realització de la present investigació.

Gràcies.

Índex

RESUM	9
RESUMEN	10
ABSTRACT	11
1. INTRODUCCIÓ	1
1.1. Justificació	1
2. MARC CONCEPTUAL	3
2.1. La Pilota Valenciana: història i modalitats	3
2.1.1. Història	3
2.1.2. Modalitats	5
2.2. La Pilota Valenciana com a contingut curricular	6
2.2.1. Origen i evolució al currículum escolar	6
2.2.2. Programa “Pilota a l’escola”	14
2.3. Enfocaments curriculars en l’Educació Física escolar i elements associats	16
2.3.1. Enfocaments curriculars: tècnic, pràctic i crític.	16
2.3.2. Els mètodes d’ensenyament	18
2.3.3. L’avaluació de l’alumnat	20
2.3.4. Principals investigacions sobre la Pilota Valenciana en el currículum de l’Educació Física	21
3. PREGUNTA I OBJECTIUS D’INVESTIGACIÓ	25
3.1. Pregunta investigació	25
3.2. Objectius d’investigació	25
4. METODOLOGIA	27
4.1. Tipus d’investigació, disseny i paradigma	27
4.2. Participants	28
4.3. Instrument i procediment per a la recollida de dades	29
4.4. Consideracions ètiques	31
4.5. Criteris de Credibilitat	32
4.6. Anàlisi de dades	34
4.6.1. Mapa temàtic	37
5. RESULTATS I DISCUSSIÓ	39
5.1. Pilota Valenciana, gènere i tradició	39
5.2. Instal·lacions i Pilota Valenciana als centres	42
5.3. Enfocaments curriculars	50

5.4.	Metodologies i propostes metodològiques a la Pilota Valenciana	56
5.5.	Avaluació dels continguts	64
5.6.	Avaluació del contingut de Pilota Valenciana.....	68
5.7.	Perspectives actuals i futures.....	72
6.	CONCLUSIONS	79
7.	LIMITACIONS, IMPLICACIONS I FUTURES LÍNIES D'INVESTIGACIÓ	81
7.1.	Limitacions.....	81
7.2.	Implicacions	81
7.3.	Futures línies d'investigació.....	82
8.	REFERÈNCIES.....	83
8.1.	Legislació:	90
9.	ANNEXES	93
9.1.	Annexe 1	93
9.2.	Annexe 2	95

Índex de figures:

Figura 1: Criteris d'avaluació i continguts de Jocs i Esports: la Pilota Valenciana a l'ESO del Decret 87/2015.....pàg.13

Figura 2: Ordre d'accés a les persones entrevistades.....pàg.30

Figura 3: Mapa temàtic.....pàg.37

Índex de taules:

Taula 1: Bloc de continguts de Jocs i Esports: la Pilota Valenciana a l'ESO, del Decret 112/2007.....pàg.11

Taula 2: Modalitats de Pilota Valenciana al Decret 87/2015.....pàg.14

Taula 3: Característiques principals dels subjectes entrevistats.....pàg.29

Taula 4: Categorització i codificació de la informació.....pàg.34

Taula 5: Activitats relacionades amb la Pilota Valenciana als diferents centres.....pàg.42

Taula 6: Esports / activitats individuals introduïts a la Programació Didàctica.....pàg.48

Taula 7: Criteris d'Avaluació de la Pilota Valenciana a l'ESO segons el Decret 87/2015.....pàg.70

Taula 8: Coneixement i opinió del professorat respecte a l'App Trinquet.....pàg.73

RESUM

L'objectiu d'aquest treball fi de màster és investigar sobre el tractament pedagògic / didàctic i avaluatiu que rep el contingut de Pilota Valenciana per part d'un grup de professorat d'Educació Física en actiu, en concret a la Comarca de la Ribera Alta (València). Així doncs, s'ha entrevistat, mitjançant entrevistes semi-estructurades, a un total de 6 professors, 3 dones i 3 homes, amb diferents anys d'experiència docent i de gestió, seguint així el criteri de varietat substancial. S'ha realitzat un anàlisi de contingut de les transcripcions, el qual ha donat lloc a observar que el professorat entrevistat coneix i té interès per la Pilota Valenciana, no compleix totalment la legislació vigent, en concret, el Decret 87/2015, majoritàriament s'orienta cap a unes metodologies innovadores i utilitza una avaluació mitjançant rúbriques però no formativa i compartida. Per tant, es considera primordial escometre noves mesures i actuacions que permeten un millor ensenyament i transmissió del contingut de Pilota Valenciana, actuacions dirigides al professorat i als centres educatius d'educació secundària obligatòria.

Paraules clau: Professorat, ESO, Pilota Valenciana, Metodologia, Avaluació Formativa i compartida.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo fin de máster es investigar sobre el tratamiento pedagógico/didáctico y evaluativo que recibe el contenido de Pilota Valenciana por parte de un grupo de profesorado de Educación Física en activo, en concreto en la Comarca de la Ribera Alta (Valencia). Así, se ha entrevistado, mediante entrevistas semi-estructuradas, a un total de 6 profesores, 3 mujeres y 3 hombres, con diferentes años de experiencia docente y de gestión, siguiendo así el criterio de variedad sustancial. Se ha realizado un análisis de contenido de las transcripciones, que ha dado lugar a observar que el profesorado entrevistado conoce y tiene interés por la Pilota Valenciana, no cumple totalmente la legislación vigente, en concreto, el Decreto 87/2015, mayoritariamente orienta hacia unas metodologías innovadoras y utiliza una evaluación mediante rúbricas pero no formativa y compartida. Por tanto, se considera primordial acometer nuevas medidas y actuaciones que permitan una mejor enseñanza y transmisión del contenido de Pilota Valenciana, actuaciones dirigidas al profesorado y a los centros educativos de educación secundaria obligatoria.

Palabras clave: Profesorado, ESO, Pilota Valenciana, Metodología, Evaluación Formativa y compartida.

ABSTRACT

The aim of this Master's thesis is to investigate the pedagogical / didactic and evaluative treatment that the content of Pilota Valenciana receives from an active group of Physical Education teachers, specifically in the Comarca de la Ribera Alta (Valencia). Thus, a total of 6 teachers, 3 women and 3 men, with different years of teaching and management experience, were interviewed through semi-structured interviews, thus following the criterion of substantial variety. An analysis of the content of the transcriptions has been carried out, which has led to the observation that the teachers interviewed know and have an interest in the Pilota Valenciana, do not fully comply with current legislation, in particular, Decret 87/2015, they mostly focus on innovative methodologies and use rubric but not formative and shared assessment. Therefore, it is considered essential to undertake new measures and actions that allow a better teaching and transmission of the content of Pilota Valenciana, actions aimed at teachers and high schools.

Keywords: Teachers, ESO, Pilota Valenciana, Methodology, Formative and shared evaluation.

1. INTRODUCCIÓ

1.1. Justificació

Com a professor d'Educació Física en formació vinc llegint des de fa temps multitud d'investigacions, revisions i documents relacionats amb l'assignatura. Les temàtiques principals en les que tendisc a formar-me més àmpliament tenen a veure, per exemple i entre altres, amb l'avaluació formativa i compartida (Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo i González-Calvo, 2019; López-Pastor, Molina, Arias i Arribas, 2020; López-Pastor, Sonllea Velasco i Martínez-Scott, 2019, etc.), altres sobre les noves metodologies (Díaz, Mediavilla, Pastor i Muñoz, 2020), altres sobre els “nous” esports, els alternatius (Menescardi, Valverde-Esteve i Lizandra, 2020; Suero, Morillo i Montilla, 2017), pràctiques amb TIC-s (Díaz-Barahona, 2012), característiques del currículum ocult (Serra, Cantallops, Palou i Soler, 2020; Valencia-Peris, Salinas-Camacho i Martos-García, 2020), etc.

De tot el que llegit, hi ha coses que pense: “Açò, precis he d'introduir-ho a la meua docència” i d'altres que ho veus i dic: “impossible”. Hi va haver un moment que em vaig adonar que no havia llegit cap investigació sobre la percepció del professorat cap a la Pilota Valenciana, com a contingut de l'Educació Física.

Fou així, com va nàixer el meu interès cap aquesta temàtica i que la triés per a dur a terme aquesta investigació. Em vaig preguntar: com està actuant el professorat actualment? Quines són les percepcions cap al contingut? Serà un contingut on s'apliquen noves metodologies, o se seguiran aplicant les tradicionals? Què prioritzarà el professorat, la tàctica o la tècnica? Quines modalitats s'ensenyaran? Serà un esport “masculinitzat” dins dels centres, o hi haurà més pràctica per part de les dones? Aquestes i altres preguntes van ser l'inici d'aquest Treball Final de Màster.

2. MARC CONCEPTUAL

2.1. La Pilota Valenciana: història i modalitats

2.1.1. Història

La Pilota Valenciana és un esport amb més de set segles d'història (Montaner, Llana, Gámez i Alcántara, 2012; Sentandreu, Agulló i Sentandreu, 2018). D'origen grecollatí aquesta pràctica va arribar a terres valencianes juntament amb els cavallers que acompanyaven el rei Jaume I en la conquesta del Regne de València al segle XIII. Va ser un joc que va arrelar a tots els estrats socials. A títol d'exemple, al segle XVI, moltes famílies nobles comptaven amb els seus propis recintes particulars (trinquets). Fins a principis de segle XX va comptar amb una gran popularitat sent l'esport més practicat per la ciutadania. Tot i això, després de la Guerra Civil espanyola i, molt especialment, durant els anys 60 el joc va travessar moments difícils que van portar a pensar en la seva desaparició. Tot i això, una vegada restablerta la democràcia, molts ajuntaments valencians van tornar a posar en valor el joc de la pilota valenciana.

Seguint amb els autors esmentats, cal destacar igualment la figura del pilotari Francesc Cabanes Pastor “El Genovés” (1954-2021), que està considerat el millor pilotari de la història. Va permetre que nombrosos aficionats tornessin a posar els seus ulls a la pilota de vaqueta. A més, la Federació de Pilota Valenciana, fundada el 1985, creà nombroses escoles dirigides a la població més jove i organitzà un nombre elevat de campionats. També va destacar en aquest període la posada en marxa d'iniciatives que han permès la introducció de la Pilota Valenciana al medi escolar. D'altra banda, també es va fomentar la incorporació de col·lectius que havien tingut un menor contacte amb aquest esport, com per exemple la pràctica de les dones, o de les persones amb minusvalidesa. I a banda, es van ampliar els contactes i competicions internacionals, per exemple s'organitzà la primera partida que enfrontava la Pilota Valenciana, amb el Genovés com a representant, amb la Pilota Basca, amb Martinicorena, la partida es va realitzar el divendres 7 d'octubre de 1986 a l'Eder Jai, registrant un rècord d'assistència. Actualment, existeix un enorme consens per considerar que compta amb un enorme potencial per treballar valors i té una transferència positiva a altres esports de pista dividida com el voleibol, el bàdminton o el tennis, entre d'altres. A nivell motor es poden enumerar diferents característiques definitòries segons Naya Nogueroles (2007):

- ❖ La sensació del colpejament a la mà desperta sensacions propioceptives de plaer i gust pel moviment.
- ❖ L'alt nivell de coordinació dinàmica general i específica (ull-mà).
- ❖ L'alt nivell de precisió fruit dels mecanismes d'autoregulació anomenats “feedbacks”.
- ❖ L'alt nivell d'orientació espacial, ajustament postural i reequilibris continus.
- ❖ L'alt nivell de complexitat per al seu condicionament físic.
- ❖ L'alt nivell d'adaptació del sistema nerviós educant situacions d'incertesa.
- ❖ Lateralitat, afavoreix el desenvolupament equilibrat de totes les parts del cos.

La pilota valenciana ha passat de pràctica lúdica en el passat a transformar-se en esport coincidint amb la modernitat. Tal i com diuen Velásquez i Hernández (2018) està estretament relacionada amb el patrimoni cultural immaterial del poble valencià s'erigeix en un àmbit privilegiat educació en valors. Les seves principals característiques fan que siga un esport de gran adaptabilitat pel que fa al tipus de practicants, instal·lacions i materials per a la seva pràctica.

Seguint amb Sentandreu et al., (2018), la pilota valenciana s'erigeix, com un esport amb potencial enorme per treballar les qualitats físiques, treballant tant el tren superior com el tren inferior i exercitant per igual les dues lateralitats atès que els diferents cops es realitzen amb les dues mans. Però també cal destacar que es promou i es reforcen aspectes tan importants com la companyonia, atesa la inexistència d'equips fixos, el joc net, sinceritat i “cavallerositat”.

D'altra banda, cal remarcar com diu Zornoza (2015) que la seva pràctica té gran adaptabilitat a qualsevol espai o superfície. Així doncs, totes aquestes característiques fan de la pilota valenciana un esport únic, i a més, molt valuós per a la inclusió educativa. Es poden sintetitzar les seves qualitats de la següent manera:

- ❖ Esport divertit, fàcil de practicar i amb una gran riquesa motriu.
- ❖ Diverses modalitats que permeten introduir-nos a la seva pràctica amb una lògica de progressió i continuïtat.
- ❖ Esport molt complet físicament. Coordinació òcul-manual, agilitat, força, velocitat de reacció.
- ❖ Valors: honestat, tracte directe, respecte a l'adversari.
- ❖ Companyonia. Alt nivell de socialització.

- ❖ Punt de trobada inter-generacional.
- ❖ Equips fixos inexistents. Pacte (normes variables), desafiament, nombre de jugadors variable.
- ❖ Gran adaptabilitat a qualsevol instal·lació, practicant i material; Joc al carrer.
- ❖ Tracte directe, horitzontalitat de les relacions.
- ❖ Component històric, cultural i lingüístic. El valencià (promoció lingüística).

Com diuen Méndez-Giménez i Fernández-Río (2011) múltiples han sigut i són els intents per rescatar i reanimar la tradició lúdica que en altres temps solia desenvolupar-se als carrers, patis, places i parcs, i constituïa una font insubstituïble de transmissió cultural entre generacions d'èpoques diferents. A l'actualitat, els canvis en l'estil de vida, el fenomen de la globalització i el sorgiment d'un lleure passiu associat a les tecnologies han instaurat una forta tendència a l'oblit de multitud de jocs motors d'antany, que en poc temps han anat quedant ensopits a la memòria dels nostres grans.

2.1.2. Modalitats

Segons Agulló (2016) cal distingir entre les modalitats de joc directe, en les quals els jugadors estan acarats cara a cara (escala i corda, raspall, etc.) i les modalitats de joc indirecte, quan els pilotaris se situen enfront d'una mateixa paret (frontó o frare). Altres diferències significatives tenen a veure amb les dimensions i característiques de l'espai de joc, així com amb la grandària i el diàmetre del tipus de pilota emprada (vaqueta, badana, tec, grossa, etc.).

La varietat més antiga i genuïna del joc de pilota són les Llargues, de la qual deriven la majoria de les modalitats de pilota actuals i que està estretament emparentada amb nombrosos jocs de pilota d'arreu del món. Un altra diferència entre modalitats cal fer-la en el joc dins del trinquet o al carrer, al trinquet trobem l'escala i corda practicada al menys des de final de segle XIX i considerada la reina de les modalitats i la que disposa de la major nòmina de professionals. La variant equivalent de l'escala i corda al carrer és la galotxa, és la que presenta els campionats oficials més antics i consolidats. D'altra banda trobem el raspall, la segon modalitat en més importància a l'actualitat. Altres modalitats que perviuen, encara que en menor mesura i amb una distribució territorial desigual són: el frontó valencià, la perxa, la palma, etc. Finalment i de manera

quasi anecdòtica trobem altres pràctiques com la pilota grossa (galotxetes de Monòver i rebotet de l'Olleria), el frare, Nyago, a curtes, a paret, etc.

Recentment, ha aparegut una nova modalitat de Pilota Valenciana, la qual s'anomena Màdel. Segons Sebastian i Agulló (2021) naix el 2013 a València amb l'objectiu d'aprofitar les instal·lacions d'un esport en auge com el pàdel per a la pràctica de la pilota a mà (Pilota Valenciana). Des de la seva aparició, cada vegada són més els practicants i els clubs que s'han interessat per aquesta pràctica. Una modalitat amb un gran component lúdic i recreatiu i molt completa físicament. Gràcies a les característiques de les instal·lacions, el material necessari per a la pràctica i el reglament de fàcil comprensió i aprenentatge s'erigeix en un actiu molt interessant per al foment de la iniciació a la pràctica esportiva per a tots els públics.

La modalitat compta cada cop amb més practicants, llicències, clubs i repercussió social i mediàtica. Igualment se'n constata la consolidació en l'àmbit educatiu i en la iniciació esportiva, així com la seva pràctica entre persones amb diversitat funcional com a integració social a través de l'esport.

2.2. La Pilota Valenciana com a contingut curricular

A continuació, s'observa un breu resum històric del que ha sigut la introducció de la Pilota Valenciana al sistema educatiu, acabant amb la situació actual i el programa de Pilota a l'escola, el qual es troba en funcionament actualment.

2.2.1. Origen i evolució al currículum escolar

Seguint a Piernavieja (1962), Pastor Pradillo (2002) i Miñana i Monfort (2020) trobem que des de la Llei Elola Olaso (1961) fins avui en dia, la matèria d'Educació física ha passat de ser «no obligatòria» a estar present de forma obligatòria a tots els nivells de l'educació primària i secundària. La societat, els polítics i els professionals de l'àmbit educatiu han entès i reconegut la importància de la mateixa integrant-la al currículum amb la finalitat de contribuir al desenvolupament de l'educació integral de les persones. I tot això, a través de la competència motriu impartida per docents cada cop més especialitzats.

Com diu Rico (2019) els jocs populars i tradicionals formen part de la identitat cultural i del patrimoni immaterial de la societat. Com a tal, amb el pas dels temps,

aquests han estat transmesos i coneguts per les diferents generacions que han pogut aprendre els diferents codis culturals i socialitzar-se jugant els mateixos jocs que els seus avantpassats. Tot i què ens trobem a un període de crisi lúdica, els jocs tradicionals encara segueixen constituint una font d'interès didàctic a tots els nivells: motor, físic, social, intel·lectual i cultural i, en conseqüència, suposen una eina educativa ferma i un bloc de continguts curricular. A través dels jocs tradicionals, l'alumnat no només pot divertir-se mentre practica habilitats i se socialitza, sinó que també pot endinsar-se en formes de vida alienes, en el coneixement més profund d'altres generacions (Méndez-Giménez i Fernández-Río, 2011).

Tot seguit, trobem que dins del currículum es situen els jocs populars i tradicionals com a continguts, els quals són segons Miñana i Monfort (2020) un conjunt de coneixements, habilitats, destreses i actituds que contribueixen a l'assoliment dels objectius de cada ensenyament i etapa educativa i a l'adquisició de competències.

Però, han sigut sempre els jocs tradicionals i populars un contingut de l'Educació Física?

Conca (2017) narra l'evolució de l'assignatura i en concret de la Pilota Valenciana des de la seua experiència laboral. Inicia referenciant a la dècada dels vuitanta, quan l'educació física començà a ser considerada una assignatura com qualsevol altra, amb açò concorda Pastor Pradillo (2002) afirmant que fins al 1986 no es podrà afirmar que l'Educació Física aconsegueix un estatus de normalitat equiparable a la resta de matèries docents.

Conca (2017) continua el seu relat dient que una sèrie de professionals es van incorporar als instituts amb les mateixes condicions que la resta de docents (professors de batxillerat amb oposicions), els referents curriculars de la matèria eren mínims i genèrics (en un full del BOE hi cabien tots). Davant la poca concreció dels continguts que calia treballar i metodologia que s'havia d'emprar, el professorat d'Educació Física es veuria amb la necessitat d'elaborar les programacions des del no-res o amb poc suport legislatiu. Aquest handicap l'aprofitaren alguns, fent ús de l'accepció semàntica esportiva, per intentar introduir legítimament la pilota valenciana com un contingut més per treballar en Educació física, però sense nombrar-la, és a dir, s'escrivia a les programacions "pràctica de jocs populars motrius", però es practicava pilota valenciana. Era poca part del professorat la que introduïa el contingut, però aquest era molt ben

rebut per l'alumnat, independentment del lloc on es treballara: l'Alcoià, la Ribera, la Plana, l'Alt Palància...

La formació específica d'aquest professorat era autodidacta, completada amb l'assistència als cursos de monitor de pilota valenciana organitzats per la Federació de Pilota Valenciana. Des d'aquesta i gràcies al secretari, Juli Sanchis i Aguado, se'ls facilitava material i contactes. Les seues gestions els permetien accedir a trinquets i a espais específics (Monòver) amb l'alumnat. A més, Juli feia tots els possibles perquè la pilota entrés a les escoles i instituts i quan qualsevol docent se li adreçava, ell el posava en contacte amb personal que ja feia anys que hi treballava.

Passà el temps i, abans d'arribar a l'aplicació de la primera reforma educativa, el pas del BUP (Llei 14/1970, de 4 d'agost, General d'Educació i Finançament de la Reforma Educativa) a l'ESO (Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu), s'encetà un període de transició, on una sèrie de centres decidiren realitzar una incorporació anticipada a l'ESO. El centre, I.E.S. Joan Fuster de Sueca, s'hi va acollir i entrar en un procés de reunions del professorat, d'intercanvi d'experiències que permetria impartir el primer curs d'introducció a la pilota valenciana per a docents.

S'ha de dir que res no fou fàcil: quan parlaven de pilota i intentaven introduir-la entre les unitats didàctiques que la Conselleria pensava enviar als centres com a material de suport per l'ensenyament, trobaven més d'una oposició, fins i tot escoltaren una teoria “pseudodarwiniana” on un company manifestava que “la pilota, com qualsevol activitat que la gent no practicava, calia aparcar-la, ja que no estava al dia i si desapareixia no passava res” (Conca, 2017).

Passà el temps i les paraules pilota valenciana no apareixien a cap decret, sempre havien d'usar referències indirectes. Trobem un exemple al Decret 20/1992, del Govern Valencià, pel qual s'estableix el currículum de Primària a la nostra Comunitat:

- ❖ Objectiu d'etapa: Conèixer el patrimoni cultural, participar en la seua conservació i millora i respectar la diversitat lingüística i cultural com un dret dels pobles i individus, i desenvolupar una actitud de interès i respecte cap a l'exercici d'aquest dret.

- ❖ Objectiu didàctic: Utilitzar els jocs de camp, els populars i els tradicionals, etc. per al desenvolupament de diverses estratègies, i com a mitjà per utilitzar el temps lliure.
- ❖ Criteris d'avaluació: Llançar amb una mà un objecte conegut component un gest coordinat (avançar la cama contrària al braç de llançar). Anticipar-se a la trajectòria d'un objecte realitzant els moviments escaients per agafar-ho o colpejar-ho.”

Així doncs, a l'Institut Joan Fuster de Sueca, per poder treballar la pilota d'una manera ordenada i estructurada dissenyaren una primera unitat didàctica, cercaren referents legals i s'atreviren a sol·licitar l'any 1994 una optativa per 3r o 4t d'ESO que s'anomenés Pilota Valenciana. No l'acceptaren amb aquest nom, però sí amb el de Cultura Popular (a la qual afegiren motriu – pilota valenciana).

A l'annex 1 es pot veure part de la programació d'aquesta optativa, Cultura Popular Motriu (Pilota Valenciana).

El curs 2014-2015 ja no la van deixar oferir (i fou la més sol·licitada del centre), ni com a optativa instrumental ni com a res, mentre que els centres podien oferir “cultura xinesa”. Consegüentment, com que per a 4t d'ESO hi havia una matèria que es deia TMI (treball monogràfic d'investigació), des del Departament d'Educació Física l'oferiren, deixant clar que anaven a realitzar investigació motriu de la pilota valenciana. Tot això per poder fer arribar a l'alumnat la pilota valenciana d'una manera optativa (Conca, 2017).

A part d'aquest parèntesi de les optatives, cal dir que la legislació curricular referent als cursos ordinaris de secundària i batxillerat va anar millorant pel que fa a la introducció de la pilota valenciana, ja que a l'Ordre de 2 de març de 2000, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, que modifica l'Ordre de 15 de maig de 1992, per la qual s'aproven els programes de necessitats per a la redacció del projecte de construcció de centres, s'anomena per primera vegada i de manera oficial a l'àmbit educatiu la pilota valenciana:

“El joc de la pilota valenciana es troba arrelat a la història de la cultura del poble valencià. Preservar l'arribada cultural que identifica el poble valencià és una tasca i objectiu que pretén aconseguir la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència tant a l'àmbit cultural com a l'educatiu. En el procés de recuperació que vivim a

l'esport de la pilota valenciana és objectiu prioritari, entre els noves generacions, el seu coneixement, pràctica i difusió entre la comunitat escolar. Per això es requereix que els centres escolars de la Comunitat Valenciana puguin disposar de les instal·lacions que permetin la seva pràctica, al mateix nivell que qualsevol altre esport tradicionalment associat a l'activitat escolar; instal·lacions on és foment des de molt joves les principals modalitats de la pilota valenciana (escala i corda, galotxa, raspall, llargues o frontó) i que, d'altra banda, el seu ús pugui estar disponible i obert a la comunitat extraescolar.” (pàg. 3.775 del Diari Oficial de la Generalitat Valenciana núm. 3.703)

A partir del decret d'instal·lacions comencen a trobar-se referents directes a la pilota valenciana. Així tenim:

Decret 39/2002, de 5 de març, del Govern Valencià, pel qual es modifica el Decret 47/1992, de 30 de març, del Govern Valencià, pel qual s'estableix el currículum de l'Educació Secundària Obligatoria a la Comunitat Valenciana”, i s'assenyalen, entre altres, com a objectius generals d'etapa els següents:

“Participar amb independència del nivell de destresa aconseguit en activitats físiques i esportives, desenrotllant actituds de cooperació i respecte, valorant els aspectes de relació que tenen les activitats físiques i reconeixent com a valor cultural propi els esports i els jocs autòctons que el vinculin a la comunitat valenciana.” (Objectiu general número 8 de l'Àrea d'Educació Física.) Un dels continguts que cal treballar el trobem al bloc de jocs i esports per a segon curs d'ESO, Pràctica de jocs tradicionals de l'entorn proper i d'esports populars de la Comunitat Valenciana (pilota valenciana).

Aquest mateix any, la Conselleria de Cultura i Educació publica i envia a tots els centres, com a suport a l'ensenyament en valencià, la Unitat didàctica de pilota valenciana. Aquest document servirà de guia i ajuda al professorat d'Educació Física que vulgui incloure la pilota valenciana al seu quefer professional. Amb el pas dels anys i millorà la situació, i la pilota valenciana és convertí en l'únic esport esmentat de manera literal i específica als nous decrets:

Al Decret 112/2007, de 20 de juliol, del Consell, pel qual s'estableix el currículum de l'Educació Secundària Obligatoria a la Comunitat Valenciana, trobem, al

bloc de continguts de jocs i esports, els referits a la pilota valenciana que vegem a la taula 1:

Taula 1: *Bloc de continguts de Jocs i Esports: la Pilota Valenciana a l'ESO, Decret 112/2007*

Bloc de continguts de Jocs i Esports: la Pilota Valenciana a l'ESO Decret 112/2007	
Curs	Continguts
1er	Classificació dels jocs esportius: convencionals, tradicionals i recreatius. Pràctica de jocs regulats i adaptats, convencionals i modificats, populars i tradicionals, que facilitin l'aprenentatge dels fonaments tècnics/tàctics i les estratègies d'atac i defensa comuna als esports individuals, d'adversari i col·lectiu.
2n	Coneixement i pràctica de jocs i esports populars i tradicionals de la Comunitat Valenciana. Valoració dels jocs i esports populars i tradicionals de la Comunitat Valenciana, amb especial atenció a la pilota valenciana en les seves modalitats més senzilles d'execució i pràctica, com a part d'un patrimoni cultural que cal preservar.
3er	Investigació, coneixement i pràctica dels jocs i esports populars i tradicionals a la Comunitat Valenciana. Pràctica correcta de modalitats de pilota valenciana, com el raspall i la pràctica amb paret, per ser més senzills. Concepte correcte de les restants modalitats. Pràctica de jocs del món en relació amb els jocs populars i tradicionals de la Comunitat Valenciana.
4rt	Coneixement i pràctica de les diferents modalitats de pilota valenciana, amb especial atenció a les modalitats més complexes de realització dins de les pràctiques d'esports populars i tradicionals de la Comunitat Valenciana, com un mitjà de gaudi i conservació del patrimoni cultural de la nostra comunitat.

Finalment, i continuant al passat, cal dir que al Decret 102/2008, d'11 de juliol, del Consell, pel qual s'estableix el currículum de Batxillerat a la Comunitat Valenciana, el referent continuava sent el de jocs i esports autòctons.

- *Jocs i esports autòctons. Indagació i reconeixement de les formes culturals de caràcter físic practicats a la Comunitat Valenciana.*

Tornant a Conca (2017), paral·lelament a la progressiva incorporació referencial de la pilota valenciana, és important esmentar el paper de la formació del professorat, ja que a l'Institut Valencià d'Educació Física (IVEF) no existia com a matèria la pilota valenciana. Durant un temps, a l'IVEF s'oferia un "seminari de pilota valenciana", que s'impartia des de la Federació de Pilota Valenciana i que pel temps va passar a realitzar-se a Sueca, amb professorat titulat i amb continguts que ajudessin els futurs docents a conèixer l'esport. Amb la reforma universitària, aquest seminari va desaparèixer, va ser així com es trobaren una situació on la gran majoria de docents no estaven preparats per treballar la pilota valenciana als seus centres, tingueren o no instal·lacions específiques de pilota. Davant d'aquesta situació, i com que ja s'havia celebrat amb èxit alguna jornada i curs específic de pilota, els CEFIRE, especialment el de Castelló, amb Toni Torró al capdavant, començaren a programar cursos de formació a tot arreu del territori valencià. I així fou com formació i referents començaren a entrar als centres educatius, i fer de la pilota valenciana un contingut més de l'Educació Física.

A l'actualitat, i pel que fa a referents, trobem de tot, ja que en Primària s'ha pegat un pas enrere, mentre que en Secundària hi ha un marc ideal.

A Primària, en el Decret 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, pel qual estableix el currículum i desplega l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana, sols apareix dues vegades la pilota valenciana (per a 4t i per a 6é), barrejada amb moltes altres activitats, com una proposta de contingut, sense assignar-li cap criteri d'avaluació. Així tenim:

- *"4t. Participació en jocs d'iniciació esportiva o preesportius (p. ex., softbol, baló presoner, les deu passes, a primera base, els 4 cantons o floorball), alternatius (p. ex., balonkorf o korfbal, dodgeball, kinball, lacrosse, ultimate o xecball), de malabars (plats xinesos, diàbolo o pilotes de malabars), modificats, amb implement, inclusivament, d'innovació, populars, tradicionals, multiculturals, cooperatius i de ritme, amb especial referència a la modalitat autòctona de pilota valenciana.*
- *"6é. Participació en activitats esportives psicomotrius o individuals (p. ex., salt de llargada o llançament de javelina, disc i martell), d'oposició, de cooperació i de cooperació-oposició o col·lectives, amb especial referència a la modalitat autòctona de pilota valenciana."*

A Secundària, en el Decret 87/2015, de 5 de juny, del Consell, pel qual estableix el currículum i desplega l'ordenació general de l'Educació Secundària Obligatòria i del Batxillerat a la Comunitat Valenciana, trobem que la pilota valenciana figura en els continguts i criteris d'avaluació de tots els nivells educatius de Secundària i Batxillerat, i queda clar que qualsevol alumne/a d'aquests nivells educatius ha de conèixer i treballar la pilota valenciana. Així doncs, en la Figura 1 següent podem observar els referents de pilota valenciana que apareixen en la LOMQE:

	1r ESO	2n ESO	3r ESO	4t ESO
Criteris d'avaluació	Realitzar colps específics de la pilota valenciana amb diferents mòbils i aplicar-los a un joc d'equip com el raspall bàsic.	Realitzar amb correcció diferents colps específics de la pilota valenciana i aplicar-los al nyago i les seues variants.	Utilitzar els colps específics i els elements tècnics, tàctics i reglamentaris de pilota valenciana en raspall al carrer i trinquet, nyago i frare.	Adaptar amb correcció els colps específics, la tàctica (traure i restar) i el reglament de pilota valenciana en les modalitats de raspall al carrer, al trinquet, a ratlles, nyago i frare.
Continguts	Colps específics de la pilota valenciana amb diferents mòbils i aplicació a un joc d'equip com el raspall bàsic. Història de la pilota valenciana, com a part d'un patrimoni cultural que cal preservar.	Utilització dels diferents colps específics de la pilota valenciana i aplicació a un joc específic com el nyago i les seues variants. Les instal·lacions de pilota valenciana, com a part d'un patrimoni cultural que cal preservar.	Els colps específics i els elements tècnics, tàctics i reglamentaris de les modalitats de pilota valenciana com raspall al carrer i trinquet, nyago i frare. Aspectes sociològics i culturals de la pilota valenciana en l'actualitat.	Els diferents colps específics, la tàctica (traure i restar) i el reglament de pilota valenciana en les modalitats de raspall al carrer, al trinquet, a ratlles, nyago i frare. La llengua i la pilota valenciana.
BATXILLERAT				
Criteris d'avaluació	Organitzar partides de pilota valenciana i jugar amb correcció a raspall al carrer, al trinquet, a ratlles, nyago, frare, escala i corda, galotxa.			
Continguts	Organització i participació en partides de pilota valenciana. Els diferents colps específics, la tàctica (traure i restar) i el reglament de les modalitats de pilota valenciana com ara raspall al carrer, al trinquet, a ratlles, nyago, frare, escala i corda i galotxa. Evolució històrica de les diferents modalitats de pilota valenciana.			

Figura 1: Criteris d'avaluació i continguts de Jocs i Esports: la Pilota Valenciana a l'ESO del Decret 87/2015, agafada de Conca (2017)

A mode de resum, al Decret 87/2015 no apareixen totes les modalitats esmentades anteriorment. Estan les que veiem a la taula 2:

Taula 2: *Modalitats de Pilota Valenciana al Decret 87/2015, creació pròpia a partir del mateix.*

	1er d'ESO	2n d'ESO	3er d'ESO	4rt d'ESO
Modalitats	Raspall	Nyago variants	Raspall al carrer i trinquet, nyago i frare	Raspall al carrer, al trinquet, a ratlles, nyago i frare

Referit a l'apartat de formació del professorat s'ha anat enrere, ja que des de la “reducció-semi-desaparició” dels CEFIRE la vertebració s'ha volatilitzat i arribar a sensibilitzar els pocs “multi-coordinadors” dels escassos CEFIRE és missió impossible (Conca, 2017).

Sí que s'ha millorat pel que fa a la pilota a la Universitat, ja que a Alacant, en el grau d'Educació Física, la pilota valenciana és una realitat, en el grau de Mestre/a en Educació Primària a València també es dona a conèixer l'esport als futurs mestres d'Educació Física i a Ontinyent, en el grau de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport iniciaren el curs 2017/2018 l'assignatura optativa de 4rt “Pilota Valenciana i Jocs Tradicionals”, la qual inicià a la Facultat de València el curs posterior amb David Soler i Escòrcia al cap davant.

2.2.2. Programa “Pilota a l'escola”

Segons la pàgina oficial de la Generalitat Valenciana (23 de Març de 2022), el programa Pilota a l'Escola naix l'any 2005 en la Conselleria d'Educació, Cultura i Esports amb la finalitat d'introduir la pilota valenciana en els centres educatius de la Comunitat Valenciana i que la Federació de Pilota Valenciana, com a entitat pública reconeguda oficialment per promocionar el nostre esport, s'encarrega d'aplicar-lo, coordinant i organitzant les diferents activitats sota la supervisió i col·laboració del departament de Coordinació de Pilota Valenciana de la DGE.

Aquest programa suposa el primer contacte amb la pilota valenciana per a la gran majoria de l'alumnat que d'aquesta forma coneix i pràctica el nostre esport. A més,

els alumnes adquireixen els valors de l'esport i més concretament els que transmet la pilota valenciana, entre els quals es destaquen, a més dels psicomotors inherents a qualsevol esport, els valors psicològics: l'ambient tradicional en la pilota potencia les millores psíquiques, ja que aquest ambient es caracteritza per la manca d'individualisme i poc protagonisme de la competitivitat, cosa que fa que aparega la solidaritat i la cooperació, els valors socials com la convivència, respecte, integració o tolerància, els valors culturals i històrics derivats de la tradició centenària al territori valencià o valors lingüístics com la riquesa de vocabulari o diversitat idiomàtica.

En paraules de Conca (2017) el programa oficial “Pilota a l'escola” és un programa indiscutible per alguns i objectable i controvertible per a altres, sobretot per als docents que coneixen i que fa temps que treballen la pilota als centres educatius.

Aquest programa als centres educatius d'educació secundària, va dirigit a tots els centres no universitaris, tant públics com concertats i privats, que ho sol·licitin. El programa compta amb diverses fases:

1. Reunió amb els docents: Es realitza una reunió informativa amb els docents dels centres que participen al programa per resoldre dubtes i aportar propostes logístiques. A més, es reparteix el lot de material que correspon per participar-hi.

2. Visita d'un professional

3. Competició: Aquesta competició es desenvolupa en quatre fases:

- 1a) Intra-centres: és una fase on se li dóna total llibertat al professorat. S'hi practicarà l'esport i s'organitzaran els equips per a la competició.

- 2a) Inter-centres: dos centres que estiguin a prop realitzaran una jornada d'anada i tornada per desenvolupar la competició i on cada centre haurà de seleccionar, com a màxim, 4 equips de primer cicle i 4 de segon cicle.

- 3a) Intercomarcal: l'organització nomena unes seus i distribueix els centres participants en funció de la seva proximitat geogràfica, on s'enfrontaran mitjançant un sistema de lliga.

4a) Final: aquells equips que han superat les fases anteriors es troben en una seu assignada per l'organització per decidir quin és el campió del programa Pilota a l'escola.

2.3. Enfocaments curriculars en l'Educació Física escolar i elements associats

Seguidament es fa un breu resum sobre els elements curriculars, els mètodes d'ensenyament, l'avaluació a l'educació secundària obligatòria i concretament a l'Educació física, i a per finalitzar, es comenten investigacions empíriques i els seus resultats i conclusions sobre la Pilota Valenciana.

2.3.1. Enfocaments curriculars: tècnic, pràctic i crític.

Respecte als enfocaments curriculars, s'hi observen tres, el tècnic, pràctic i crític. Tot seguit, Castañer i Camerino (2001) afirmen que sense memòria històrica no sabem el per què ni d'on ha arribat el que tenim a les nostres mans. Així, el tractament pedagògic de l'activitat física i l'esport es deriva directament dels corrents pedagògics de la Renovació Pedagògica que al llarg del segle XX ha reactivat a l'Educació física aportant-li noves tendències d'estudi, àmbits d'aplicació i pràctiques polivalents.

Segons Ponce (2007) el model tècnic o tradicional es basa a dividir l'esport en gestos o habilitats esportives, treure-les del seu entorn per al seu aprenentatge, i posteriorment, un cop apreses, utilitzar-les primerament en situacions modificades del joc i posteriorment en el context real del joc, independentment de la edat i de les característiques dels jugadors. Com diu Crisorio (1995) sol anar acompanyat d'un model d'instrucció centrat en l'apropiació de tècniques d'ensinistrament corporal definides d'acord amb els principis "científics" de l'entrenament físic i tècnic, però de valor educatiu molt dubtós, ja que subordina els fins educatius a l'assoliment d'una eficiència motriu específica i se sustenta de l'anàlisi de la pràctica esportiva institucionalitzada. Seguint amb Devís i Molina (2001), Pérez-Pueyo (2016) i Rijo (2010), s'observa que és un enfocament on l'alumnat assumeix un rol passiu i repeteix les respostes que li són facilitades pel docent, el qual coneix i domina a la perfecció la seua àrea i exerceix el control de la conducta discent per l'autoritat que li confereixen dits coneixements i domini. Per tant, els elements metodològics són progressions eminentment tècniques mitjançant un manament directe o assignació de tasques i poques voltes tenen transferència al dia a dia. Per tant, la perspectiva temporal és a curt

termini, prima la motivació extrínseca i el resultat del procés o la meta sol ser individual, és a dir, l'èxit propi és el fracàs dels demés. Els criteris d'agrupament són lliures o condicionats pel professorat, però buscant l'homogeneïtat motriu de l'alumnat i l'avaluació és final i sumativa. En definitiva, es centra en la motricitat des d'un enfocament tècnic. L'execució motriu és el fi.

Com afirmen Rijo (2010) i Pacheco, Miranda, Nacato, Zapata i Hernández (2020), l'autonomia i el constructivisme (enfocament pràctic) són dos constructes que no poden entendre's l'un sense l'altre. De fet, les darreres lleis educatives espanyoles (LOE, 2006; LOGSE, 1990) posaren èmfasi en la importància de l'autonomia com una de les finalitats de qualsevol sistema educatiu. De manera que, quan l'educand és autònom per treballar i prendre decisions de manera conseqüent, està valorant la situació en què es troba, mesurant els pros i els contres, i buscant la solució més adequada al plantejament del problema que se li ofereix. En aquesta cerca autònoma l'alumne elabora estratègies d'intervenció i actuació individual en tant que intenta adaptar (o modificar si així ho requereix) els seus esquemes de coneixement a la situació (construcció individual del coneixement). Però, a la seva vegada, s'ha d'adequar a la situació amb els i les companyes i el professorat, que li oferiran la seua ajuda (o no) però que inevitablement hauran d'interactuar entre ells (construcció social del coneixement). Aquesta activitat és precisament una de les principals potencialitats de la construcció del coneixement.

En qualsevol cas, es tracta de fer partícip l'alumne dins del procés investigador del seu propi coneixement, com diu Ponce (2007), el procés d'aprenentatge des de la perspectiva constructivista, implica la interacció entre el subjecte i l'entorn, és un procés que implica a la totalitat de l'alumnat, no sols als seus coneixements previs pertinents, sinó que també a les seues actituds, expectatives i motivacions. L'alumnat es converteix en un indagador de la seua pròpia pràctica, esdevé reflexiu i crític, i actua en conseqüència (Coll, 1990).

No obstant això, no es pot pensar que la construcció del coneixement es realitza de forma individual i unidireccional per part de l'alumne, la reconstrucció activa i progressiva del coneixement s'articula per processos d'interacció amb el medi sociocultural i amb les persones que l'integren, per la qual cosa l'aprenentatge es construeix per la relació que es dona amb un mateix, amb l'entorn o amb els altres. En

aquesta interacció social, el mestre juga un paper condicionant, però no determinant. En aquesta direcció, cal destacar que el docent no ensenya, sinó que facilita les condicions perquè es produeixi l'aprenentatge. De fet, suposar que el docent és el que ensenya és una posició que va en contra de la teoria constructivista (Pacheco et al., 2020).

L'enfocament crític segons Brasó i Rius i Torrebadella-Flix (2018) té una mirada més holística en contraposició a l'enfocament tècnic. Afirmen que per a crear una educació física crítica autèntica en primer lloc s'haurien d'eliminar les matèries escolars, ja que segons diuen, és un model creat artificialment, segons unes idees preconcebudes, que no són neutres, sinó que afavoreixen la integració del ser humà a l'engranatge de la societat. El paradigma crític pretén l'emancipació de l'alumnat i un canvi social, que aquest s'autoafirme com a ser humà lliure dependent de si mateixa.

Segons aquests autors, una educació física crítica no discriminaria per sexes, valoraria l'entorn i seria ecològica, buscaria una educació per a la pau, reflexionaria sobre el model d'activitats-cos-esports predominants i imposats per la societat, etc. Però al cap i a la fi ha de ser el professorat, el que a partir dels seus valors, ideals i l'anàlisi que faja, afavoreixi determinades iniciatives, buscant sempre com ja s'ha dit, l'emancipació de l'alumnat, la seua capacitat de raonament crític i, en definitiva, una màxima autonomia per a que puga decidir per ell mateix les decisions que pot prendre, sabent, això sí, que hi ha un model institucionalitzat que posa limitacions a la llibertat individual i col·lectiva.

2.3.2. Els mètodes d'ensenyament

Segons Tinning (1991) i Blázquez (2016) és habitual en la literatura de l'Educació Física utilitzar com a sinònims els termes mètodes i estils d'ensenyança. Però, és important senyalar que el mètode i l'estil representen fenòmens que no estan necessàriament supeditats.

El concepte "mètode d'ensenyança", fa referència al conjunt de procediments i tècniques utilitzades pels docents per a organitzar les activitats a l'alumnat, així com utilitzar tots els recursos dels quals dispose a favor de l'ensenyança. Un mètode en pedagogia es presenta com l'organització dels objectes, de l'activitat d'ensenyança, dels modes de treball de l'alumnat i, amb l'alumnat, i de les bases d'aquest treball

(Blázquez, 2016). Amb açò concorden Guillamón, Cantó i Soto (2019) afirmant que el terme mètode fa referència al mode d'obrar o procedir, definint així metodologia d'ensenyança com al conjunt d'orientacions i procediments didàctics que permeten dur a terme la pràctica dels principis teòrics que sustenten l'acció pedagògica-instructiva.

En canvi, els estils d'ensenyament es refereixen al mode o forma que adopten les relacions didàctiques entre els elements personals del procés d'ensenyament-aprenentatge tant a nivell tècnic i comunicatiu, com a nivell d'organització del grup, de la classe i de les seues relacions afectives en funció de les decisions que prengui el professorat (Delgado, 1991).

Segons Pérez-Pueyo et al., (2021) i Fernández-Río, Calderón, Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo i Aznar-Cebamanos (2016) els models pedagògics són plantejaments didàctics que s'allunyen dels continguts o del docent, intentant alinear els resultats d'aprenentatge amb les necessitats dels estudiants i l'estil d'ensenyament. Així doncs, es centren en l'alumnat, organitzen la metodologia didàctica per a aconseguir aprenentatges, aquests no substitueixen als estils d'ensenyament, sinó que els incorporen en les seues estructures. No obstant això, no es pot considerar que els models pedagògics siguin una simple organització dels estils d'ensenyament segons interressi. De fet, encara que en alguns models semblin identificar-se determinats estils, en molts casos aquesta similitud és una simple aparença ja que les intencions que els generen res tenen a veure amb les intencions inicials dels seus autors originals. (Mosston, 1966).

Hi ha una diferenciació entre els models pedagògics bàsics i els emergents. Respecte als primers, Fernández-Río et al., (2016) i Fernández-Río, Hortigüela-Alcalá y Pérez-Pueyo (2018) inclouen l'aprenentatge cooperatiu, l'educació esportiva, la responsabilitat personal i social i el compresiu d'iniciació esportiva. Pel que fa als emergents estan l'educació aventura, l'alfabetització motora, l'estil actitudinal, auto-construcció de materials, educació per a la salut, hibridació de models, neuro-educació física, model ludo-tècnic, etc.

Aquests autors recomanen l'ús dels models pedagògics ja que afirmen que són moltes les possibilitats d'aplicació que ens ofereixen, podent ser adaptats al context, contingut, l'alumnat i al docent per a buscar un ajust equilibrat i efectiu en la pràctica de la matèria. L'alumnat deu ser un element fonamental en el procés d'ensenyament-

aprenentatge, permetent que tinga autonomia, responsabilitat i que entenga la pràctica d'activitat física com un element fonamental al llarg de la seua vida.

2.3.3. L'avaluació de l'alumnat

Per a Blázquez (2017), avaluar ha de ser un procés compartit que, en funció d'uns criteris, obté evidències d'aprenentatge, tant del transcurs com del producte, per a reflexionar i formular un judici sobre els canvis i resultats d'aquest fenomen, amb la finalitat de poder prendre les decisions més adequades que ajuden a l'alumnat a fer-se més responsable i autònom en qualsevol decisió de la seua vida.

Segons López-Pastor et al., (2006), Palacios, Anchundia, Pihuave i Vidal (2019) i Hernán, Pastor i Brunicardi (2018), hi ha dos formes diferents d'avaluar l'Educació Física. Per una banda està la forma “tradicional-sumativa” i per altra les formes d'avaluació “alternativa”, apropant-se als models d'avaluació formativa i compartida.

Troblem així que l'avaluació “tradicional” sol fer l'èmfasi en com obtenir la qualificació de l'alumnat al final de la Unitat Didàctica, trimestre o curs, donant-li valor al instrument d'avaluació, el qual es tradueix normalment en els tests de condició física i/o habilitat motriu. El valor obtingut d'aquest tipus de prova sol ser en gran part la qualificació final, i sinó, al menys un gran percentatge.

Per contra, l'objectiu principal de l'avaluació alternativa no és qualificar a l'alumnat, sinó obtenir les dades necessàries que permeten al professorat saber com millorar i facilitar l'aprenentatge per al seu alumnat, a més de millorar l'ensenyança dels docents. Així, es pot dir que aquest tipus d'avaluació busca com a fi principal millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge, és a dir, que el procés d'avaluació siga per a que l'alumnat aprenga més i millor i per a que els docents puguin millorar la seua ensenyança. Amb açò concorden Palacios et al., (2019) afirmant que l'avaluació formativa és una de les més importants en qualsevol procés d'aprenentatge, ja que és la que permet mantenir un seguiment permanent i continu de l'aprenentatge dels estudiants, de les seves dificultats i avanços, per intervenir a temps i realitzar els canvis, millores i ajustaments que siguen necessaris, tant en les metodologies utilitzades pel professorat com en les activitats i avaluacions previstes. L'objectiu principal no és obtenir una nota, sinó que la funció principal de l'avaluació és ser una guia. En aquesta

línia, Molina, Pascual i López-Pastor (2020) afirmen que la “cultura de l’avaluació” té com a finalitat generar processos d’avaluació aportant retroalimentació per a generar un major aprenentatge en l’alumnat i millorar el procés d’ensenyament aprenentatge, d’aquesta manera, no es dóna tanta importància a la qualificació. És per això, que consideren que per a millorar el procés d’ensenyament-aprenentatge, és necessari dur a terme processos d’avaluació formativa i compartida.

2.3.4. Principals investigacions sobre la Pilota Valenciana en el currículum de l’Educació Física

A continuació s’observen tres investigacions relacionades amb la Pilota valenciana i l’educació física. En primer lloc es parlarà sobre l’App Trinquet, seguidament sobre una investigació-acció, relacionada amb la inclusió d’una persona amb minusvalidesa i finalment sobre la percepció i tractament de la Pilota Valenciana i Basca a l’àmbit educatiu.

En primer lloc trobem el treball de Bosch-Valero, Santamaria i Vidal (2019), qui realitzaren una investigació sobre l’aplicació de l’App Trinquet a l’assignatura d’Educació Física. Aquesta permet aprofitar les noves tecnologies per a fer arribar el nostre esport a una gran quantitat d’usuaris, principalment, la població valenciana més jove, però també valencians a l’exterior o altres cultures amb qui compartim el joc de pilota. Trinquet suposa l’equiparació de la pilota amb els esports de masses que disposen des de fa temps de videojocs de difusió global. Vol fer valdre el patrimoni que representa la pilota valenciana, popularitzant, mitjançant la innovació, la tradició històrica del nostre esport.

Afirmen que els videojocs poden portar a l’alumnat a una realitat simulada, on conèixer el context històric, sociocultural i esportiu, per tant poden ser una eina efectiva si s’utilitza correctament. Per aquest motiu es proposa l’ús de l’App Trinquet en l’assignatura d’Educació Física com a material curricular tant en primària com en secundària i batxillerat. Sempre i quan a l’App se li done una finalitat pedagògica i siga útil per al docent en el procés d’ensenyament-aprenentatge.

Així, la utilització de Trinquet pretén incrementar el temps de compromís motor de l’alumnat, tant en el centre com en el seu temps lliure, a través del coneixement del

joc i de l'interès per jugar a pilota, que com estableix el Currículum educatiu de Secundària i Batxillerat en EF: “mereix especial consideració el desenrotllament curricular específic de l'esport autòcton, la pilota valenciana, que a més contribueix al coneixement del patrimoni cultural de l'entorn on viuen” (Decret 87/2015).

Conclouen que els videojocs i les aplicacions estan cada vegada més presents en l'àmbit educatiu, al ser una excel·lent ferramenta per motivar els alumnes enfront dels llibres i l'ensenyament tradicional. Els videojocs de temàtica esportiva són ideals per treballar alguns dels continguts i competències de l'àrea d'EF, per este motiu han de començar a ser valorats com a instrument d'aprenentatge. L'App 'Trinquet', permet, a més de jugar a pilota, conèixer la seua història, curiositats, vocabulari i als pilotaris més importants. Esta App situa la pilota valenciana com un esport del segle XXI.

En segon lloc, Martos (2009) realitzà un projecte d'investigació-acció amb el que mitjançant la col·laboració del professor i de l'alumne. La situació investigada fou l'arribada a classe d'un alumne amb cadira de rodes, davant d'aquesta situació, l'autor proposà una modificació de les sessions pràctiques de Pilota Valenciana a mode de fomentar la inclusió.

La investigació és un procés d'investigació-acció per a la millora de les sessions pràctiques, situant-se dins del paradigma crític, i amb el complement de les entrevistes en profunditat per a la recollida de dades sobre les sensacions de l'alumne en qüestió, l'alumne amb cadira de rodes.

Aquesta investigació conclogué de forma satisfactòria, no sols en comparació amb les assignatures pràctiques que havia realitzat l'alumne, sinó en relació amb la seua participació efectiva en les sessions. Per concloure, l'autor cita una de les frases esmentades per l'alumne entrevistat, dient que es veu clarament el que seria l'antiga ensenyança, l'antiga manera d'incloure a les persones amb una minusvalidesa en comparació amb el que es deuria fer. En Pilota han vist el que es deuria practicar, la participació activa en el joc i l'assignatura.

El següent article a comentar, és el de Martos et al., (2012) tracta sobre la Pilota Valenciana i la Basca. Les quals, com afirmen els autors representen esports tradicionals de dos zones de l'Estat, els quals estan immersos en un procés d'adaptació en el qual no s'ha realitzat una avaluació adient. Per això en aquesta investigació s'entrevista a

entrenadors de pilota valenciana i basca per a comparar la situació en la que es troben els programes d'esport a l'àmbit escolar.

Es tracta d'una investigació que contempla de forma complementaria l'ús de mètodes qualitatius, metodologia observacional i variables psicosocials, encara que les dades són de tipus qualitatiu. Justifiquen l'elecció de la metodologia per a l'adequació de les característiques dels objectius de l'estudi.

L'estudi conclou que l'esport escolar encara no ha tingut la consideració que mereix, més enllà de ser vist com un esport per a 'menors', de manera que els processos d'estudi, canvi i avaluació no tinguin la rellevància que deuria tindre una àrea que ocupa tantes persones durant tant de temps. Per això, fa la sensació que algunes coses es fan per obligació i sense la serietat i disseny necessari per garantir resultats òptims.

3. PREGUNTA I OBJECTIUS D'INVESTIGACIÓ

3.1.Pregunta investigació

Quin és el tractament pedagògic/didàctic i avaluatiu que rep el contingut curricular de Pilota Valenciana per part d'un grup de professorat d'Educació Física en l'Educació Secundària Obligatoria?

3.2.Objectius d'investigació

✚ Conèixer quina percepció té un grup de professorat d'Educació Física sobre la Pilota Valenciana com a contingut curricular.

✚ Explorar des de quins enfocaments curriculars aborda aquest grup de professorat l'ensenyament del contingut de Pilota Valenciana i si aquests responen a plantejaments innovadors o convencionals.

✚ Conèixer quines estratègies didàctiques, avaluatives i propostes metodològiques emprava el grup de professorat participant per a ensenyar el contingut de la Pilota Valenciana.

4. METODOLOGIA

4.1. Tipus d'investigació, disseny i paradigma

S'utilitzarà una metodologia qualitativa, en la qual segons Sandoval (1996) s'assumeix que el coneixement és una creació compartida a partir de la interacció entre l'investigador i l'investigat, en què els valors intervinguin o influeixen la generació del coneixement; el que fa necessari “ficar-se a la realitat”, objecte d'anàlisi, per poder-la comprendre tant en la seva lògica interna com en la seva especificitat. Per tant, la subjectivitat i la intersubjectivitat es conceben, doncs, com els mitjans i instruments per excel·lència per conèixer les realitats humanes i no com un obstacle per al desenvolupament del coneixement.

Completant l'anterior i parafrasejant a Taylor i Bogdan (1992), les característiques pròpies de la investigació qualitativa són les que s'enuncien a continuació:

- ✓ És inductiva, o millor quasi-inductiva; la seva ruta metodològica es relaciona més amb el descobriment i la troballa que amb la comprovació o la verificació.
- ✓ És holística. L'investigador veu l'escenari i les persones en una perspectiva de totalitat. Les persones, els escenaris o els grups no són reduïts a variables, sinó considerats com un tot integral, que obeeix a una lògica pròpia de organització, de funcionament i de significació.
- ✓ És interactiva i reflexiva. Els investigadors són sensibles als efectes que ells mateixos causen sobre les persones que són objecte del seu estudi.
- ✓ És naturalista i se centra en la lògica interna de la realitat que analitza. Els investigadors qualitatius tracten de comprendre les persones dins del marc de referència d'elles mateixes.
- ✓ No imposa visions prèvies. L'investigador qualitatiu suspèn o s'aparta temporalment de les pròpies creences, perspectives i predisposicions.
- ✓ És oberta. No exclou la recol·lecció i l'anàlisi de dades i punts de vista diferents. Per a l'investigador qualitatiu, totes les perspectives són valuoses. A conseqüència, tots els escenaris i les persones són dignes d'estudi.
- ✓ És humanista. L'investigador qualitatiu cerca accedir per diferents mitjans a allò privat o allò personal com a experiències particulars; captat des de les percepcions, concepcions i actuacions de qui els protagonitza.

- ✓ És rigorosa encara que d'una manera diferent de la de la investigació anomenada quantitativa. Els investigadors encara que qualitativament busquen resoldre els problemes de validesa i de confiança per les vies de l'exhaustivitat (anàlisi detallada i profund) i del consens intersubjectiu. (Interpretació i sentits compartits).

Així doncs, aquesta investigació és inductiva, ja que busca descobrir com tracta pedagògicament, didàcticament i a l'hora d'avaluar el contingut de pilota valenciana. A banda és interactiva i reflexiva, ja que les dades s'obtenen a partir d'entrevistes semi-estructurades, el guió de les quals es pot veure a l'annex 2. També és naturalista, ja que s'intenta comprendre a les persones investigades dins de cada context i característiques pròpies, com poden ser: característiques del centre, edat, formació, gustos, etc. També és oberta, és a dir, no s'exclouen punts de vista diferents. És humanista, ja que s'intenta accedir a allò privat o personal, com les pròpies experiències. Finalment és rigorosa, ja que s'ha fet un anàlisi detallat i profund de les dades obtingudes.

4.2.Participants

Per a realitzar aquesta investigació s'ha convidat a participar un total de 6 persones, totes elles formen part del cos de professorat d'Educació Secundària i es troben actualment en actiu. L'estudi s'ha centrat en instituts localitzats a la Ribera Alta (València).

S'ha seguit el criteri de paritat, sent tres xiques i tres xics els entrevistats i entre aquestes, s'ha seguit un criteri de variabilitat pel que fa a l'experiència docent en anys treballats.

A continuació es veu informació més detallada sobre els i les participants, s'ha de saber que els noms que apareixeran en aquest treball són totalment ficticis, és a dir, pseudònims per a mantenir l'anonimat i privadesa total de les persones participants (veure Taula 3).

Taula 3: *Característiques principals dels subjectes entrevistats.*

Nom	Sexe	Experiència docent	Formació	Càrrecs al centre
Carla	Dona	14/15 anys	Llicenciada en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (CAFE)	“Tutora”
Cecilio	Home	15 anys	Llicenciat en CAFE	Cap de departament
Héctor	Home	23/24 anys	IVEF (92-97)	Director
Jose	Home	20 anys	IVEF (95-2000)	Cap de departament
Olivia	Dona	13 anys	Llicenciada en CAFE	“Tutora”
Inés	Dona	1 any i mig	Grau en CAFE	Cap

4.3. Instrument i procediment per a la recollida de dades

Per a la recollida de dades s’ha utilitzat un instrument, les entrevistes semiestructurades individuals. Això significa que hi havia un guió pre-establert, però que en tot moment i en base a les respostes obtingudes es podia continuar o no eixe guió. Es va escollir aquest tipus d’entrevista ja que volia estar obert a coses noves que pogueren aparèixer durant l’entrevista, tanmateix, volia tindre un guió establert, ja que com no coneixia a les persones, si hi havia alguna amb la qual no aconseguia crear suficient confiança, necessitava tindre un guió. Per a solucionar aquestes situacions, des d’un inici s’intentà aconseguir el “Rapport” és a dir, aconseguir un clima de confiança amb les persones entrevistades, és per això que a l’inici i inclús durant l’entrevista es feien preguntes que m’apropaven a la persona entrevistada. Tal i com diuen Prior (2018) i Noreña, Moreno, Rojas i Rebolledo (2012) en les entrevistes qualitatives l’investigador deu crear un ambient on els entrevistats se senten còmodes i tinguen la confiança d’exposar les seues opinions i idees de forma lliure. L’entrevista deu semblar-se a una conversació en la que l’entrevistador no deurà realitzar ningun tipus de judici sobre les idees o els sentiments exposats pels informants, ni tampoc limitar la seua participació per mitjà d’intervencions de caràcter hostil o que denoten sentiments negatius cap a l’exposat. Durant l’entrevista l’investigador no ha de ser intrusiu i ha de respectar els silencis, evitant interrompre.

Pel que fa al número de persones entrevistades, s'entrevistarà a 3 xiques i a 3 xics, els quals tenen diferents edats, i a més tenen diferents anys d'experiència en l'àmbit docent, seguint així el criteri de varietat substancial i diferenciació de sexes.

Es realitzaren un total de 6 entrevistes, una per persona, la duració va oscil·lar entre els 30 i 40 minuts, ja que tots els participants optaren per citar-me als seus respectius instituts a hores "lliures" que tenien, aleshores hi hagué entrevistes que s'hagueren de "tallar" perquè no els donava més temps i no presentaren una predisposició a realitzar-ne un altra.

Per a accedir a la mostra, ho vaig fer a través d'un professor i coneguts. En concret, se li demanà a un familiar que es trobava cursant Batxillerat que li preguntara a la seua professora d'Educació Física si volia participar en la investigació i va acceptar, i a partir d'ella vaig accedir a la resta com s'hi veu a la figura 2:

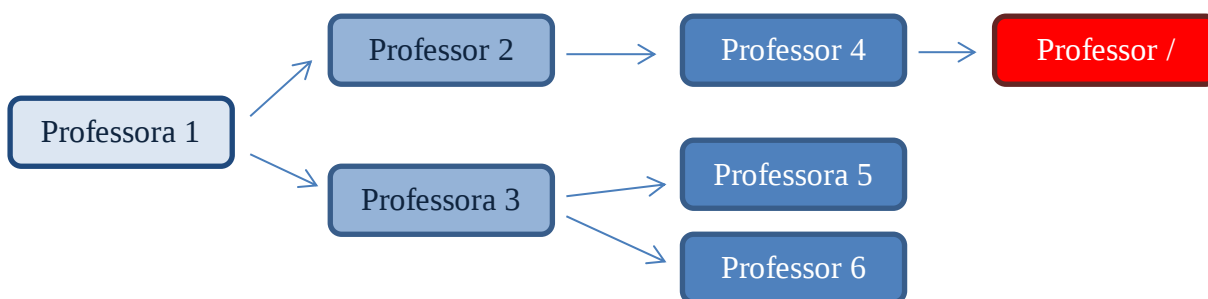


Figura 2: Ordre d'accés a les persones entrevistades.

La manera d'accedir, a banda, fou per comunicació via whatsapp, en un primer moment la professora inicial em va donar el correu, a l'escriure-li, em passà el whatsapp i li vaig preguntar si coneixia companys i companyes de professió que podrien i voldrien participar, i em va donar el número directament del professor 2 i la professora 3, als quals vaig parlar per whatsapp, em confirmaren la participació i a la seua vegada em donaren el número de telèfon d'altres professors que podrien o voldrien participar. Sols va haver un professor amb el que vaig parlar i em nega la participació, els demés acceptaren. Va ser un procés relativament ràpid, en un període de 3 dies vaig concretar la mostra, i vaig realitzar la setmana següent les entrevistes, ja que a l'altra ja era Setmana Santa i uns tenien avaluacions i altres eixides programades o activitats al

centre. Per això em vaig adaptar i vaig fer les entrevistes en una setmana en l'horari que ells me marcaren

Per últim, a l'hora de realitzar les entrevistes es demanarà el consentiment per a gravar-les i és deia a les persones entrevistades que eren lliures d'abandonar en qualsevol moment l'entrevista en cas d'estar incòmodes o no voler continuar. A més se'ls garantí l'anonimat en tot moment.

4.4.Consideracions ètiques

Per a la realització de la investigació, s'ha anat molt cautelosament tractant la informació rebuda, ja que al cap i a la fi, es tracta de la tasca docent i professió del professorat en actiu. És important mantenir l'anonimat ja que es poden expressar idees, sentiments i/o accions que tal vegada no siguin correctes, o al menys no totes les persones puguen pensar el mateix. Per tant, ja que les persones entrevistades han tingut la seguretat d'expressar-ho, sabent que va a ser anònim, és una qüestió ètica i primordial mantenir el seu anonimat a tota la investigació. Per això, abans de gravar l'àudio per al posterior anàlisi se li va avisar a tot el professorat participant que necessitava ser gravat, i tots van donar el vist i plau per a gravar-ho. També se'ls va avisar que en qualsevol moment podien interrompre l'entrevista, podien demanar que acabés o inclús demanar que s'esborrés l'àudio si tenien algun problema, la qual cosa afortunadament, no ha ocorregut.

Finalment i com ja s'ha esmentat abans, tots els noms que apareixen en aquesta investigació són ficticis, pseudònims per a mantenir l'anonimat de les persones i a banda s'ha eliminat el nom dels pobles o instituts de les transcripcions. Sí que s'ha mantingut i es comenta al llarg dels resultats i discussió si alguna de les persones entrevistades exerceix un càrrec al centre, com per exemple cap de departament, ja que el fet de nombrar-ho no dóna indicis de saber qui pot ser, perquè es tracta d'un territori ampli amb molts instituts com és la Ribera, la qual sí que s'anomena per a la contextualització de la investigació.

4.5. Criteris de Credibilitat

Segons Noreña et al. (2012) per avaluar els estudis qualitius es deuen tenir en compte les realitats de la investigació qualitativa i les complexitats del fenomen humà que es busca entendre.

Seguint amb els mateixos autors, hi ha diferents criteris de credibilitat o rigor. Aquests són:

❖ Credibilitat o valor de la veritat: també anomenat com autenticitat, és un requisit important degut a que permet evidenciar els fenòmens i les experiències humanes tal i com són percebudes pels participants. Al respecte Lincoln i Guba (1986) també destaquen el fet de tenir un compromís prolongat, és a dir, un contacte llarg i intensiu amb els fenòmens enquestats, una observació persistent en la recerca en profunditat, una triangulació o comprovació creuada, de dades mitjançant l'ús de diferents fonts i mètodes. Debats entre iguals, exposant-se a un company/a professional desinteressadament per ajudar a desenvolupar hipòtesis. Anàlisis i busca assídua de casos negatius i comprovacions dels membres, és a dir, un procés de proves continues i informals de la informació mitjançant la sol·licitud de reaccions dels enquestats a la reconstrucció per part de l'investigador del que li han dit o ha descobert d'una altra manera.

En aquest cas, el criteri d'autenticitat és compleix totalment ja que les entrevistes foren gravades i transcrites manualment, paraula per paraula (sols eliminant allò que podia afectar a l'anonimat de la mostra, com els noms dels instituts o dels pobles), per tant tot el que apareix a la investigació és el que ha dit el professorat sense cap tipus de modificació. D'altra banda, és difícil complir els criteris de compromís prolongat, observació persistent i comprovacions entre membres, ja que es necessitaria fer un seguiment durant el desenvolupament de les Unitats Didàctiques de Pilota Valenciana de cada un dels professors i professores als diferents cursos, per a esbrinar si el que han dit a les entrevistes és el que realment fan a les seues classes o simplement ho han dit sense ser veritat.

❖ Transferibilitat: consisteix a poder transferir els resultats de la investigació a altres contextos. Si es parla de transferibilitat s'ha de tindre en compte que els fenòmens estudiats estan íntimament lligats als moments, a les situacions del context i als participants de la investigació. Respecte a aquest criteri, Lincoln i Guba (1986) afirmen que per a que es done, han d'haver unes dades descriptives

gruixudes, és a dir, una narració desenvolupada sobre el context de manera que els judicis sobre el grau d'ajust o similitud els puguem fer altres persones que vulguem aplicar la totalitat o part de les troballes en un altre lloc.

En aquest cas la transferibilitat és complicada, ja que podria realitzar un altra investigació sobre el mateix tema, en els mateixos centres i a altre professorat i obtenir resultats diferents, o no, cada professor/a té una manera d'actuar i de pensar. I tal vegada, es realitza aquesta investigació en un context diferent, en un altra província i s'obtenen resultats molt similars, depèn de molts factors, com el professorat, la formació, lloc d'origen, les instal·lacions dels centres i pobles, i el seu ús o no, etc.

❖ Consistència o dependència: fa referència a l'estabilitat de les dades. En la investigació qualitativa per la seua complexitat, l'estabilitat de les dades no està assegurada, com tampoc és possible replicar exactament les dades d'un estudi realitzat sota aquest paradigma degut a l'àmplia diversitat de situacions o realitats analitzades per l'investigador (Noreña et al., 2012).

Com ja ho diu la teoria és difícil, aquestes dades han sigut analitzades per mi, tal vegada si aquesta investigació haguera sigut col·laborativa i hagueren participat altres persones, pot ser hagueren identificat codis diferents, o entès coses d'una forma similar però no igual.

❖ Reflexivitat: anomenat també neutralitat o objectivitat, baix aquest criteri els resultats de la investigació han de garantir la veracitat de les descripcions realitzades pels participants (Noreña et al., 2012).

Com ja s'ha dit anteriorment, tot el citat és objectiu, i es posa en cada cas quin professor/a ho ha dit, no s'ha interferit per a res. Posteriorment sí que es comenta i en alguns casos s'opina al respecte, tanmateix, tot el citat és objectiu i veraç.

❖ Rellevància: permet avaluar els èxits dels objectius plantejats en el projecte i donar compte de si finalment s'ha obtingut un millor coneixement del fenomen o si hi ha hagut alguna repercussió positiva en el context estudiat, per exemple un canvi d'actitud (Noreña et al., 2012).

Baix el meu punt de vista la investigació ha complit els seus objectius i a més, ha tret a la llum aspectes que eren impensables des d'un primer moment, per tant, crec que no sols ha respost als objectius plantejats sinó que ha obert camps per a futures línies d'investigació com és veu a les conclusions.

❖ Adequació o concordança teòric-epistemològica: està determinada per la consistència entre el problema o tema que es va a investigar i la teoria utilitzada per a la comprensió del fenomen (Noreña et al., 2012).

Aquest ha sigut un dels punts més difícils de complir, la Pilota Valenciana no és el contingut amb més investigació i consistència epistemològica que hi ha, de fet al contrari costa trobar informació en certs aspectes. Tot el relacionat amb l'avaluació, metodologies i característiques té una base científica més ampla on comparar, però hi ha altres aspectes rellevants en la investigació que costa equiparar-los amb la literatura existent, en molts casos perquè no existeix, un exemple seria el tipus d'ús que reben les instal·lacions de Pilota Valenciana als instituts.

4.6. Anàlisi de dades

A la Taula 4, observem les categories, subcategories i codis extrets de l'anàlisi de les entrevistes.

Taula 4: *Categorització i codificació de la informació*. Creació Pròpia.

<u>Categoria</u>	<u>Subcategoria</u>	<u>Codi</u>	<u>Sigla</u>
<u>Aspectes professionals</u>	Professionals	Temps treballat	TT
		Formació	FOR
		Optativa nutrició	ON
	Gustos	Motius per a ser professor/a EF	MEF
		Més agrada de la professió	MAP
		Esport / activitat actualitat	EAA
		Activitats pròpies a la Programació Didàctica	APPD
<u>Educació Física curricularment</u>	Criteri per a triar les UD's	Flexibilització del currículum	FC
		Evolució continguts al llarg de l'ESO	EVC
		Evolució Bloc 2 al llarg de l'ESO	EC2
		Objectius a l'esport educatiu	OEE
		Què és l'Educació Física?	QEF
		Temps d'Educació Física	TEF
<u>Metodologies</u>	Metodologies	Abordatge metodològic dels esports	AME

	als esports	Tècnica vs Tàctica	TVT
		Canvi de metodologia	CM
	Metodologies a la Pilota Valenciana	Models pedagògics	MP
		Model Educació Esportiva	MEE
		Model Comprensiu	MC
		Auto-construcció de materials	ACM
<u>Avaluació</u>	/	Problemes Avaluació	PA
		Instruments Avaluació	IA
		Examen teòric	ET
		Rúbriques	RUB
		Avaluació Formativa i Compartida	AFC
		Avaluació Pilota Valenciana	APV
		Criteris d'avaluació aprenentatge comprensiu	CAAC
<u>Pilota Valenciana</u>	Opinió	Opinió professorat pilota valenciana	OPPV
		Pilota Valenciana a València	PVV
		Pilota Valenciana a Alacant	PVA
		Masclisme a la Pilota Valenciana	MPV
		Pràctica femenina de la Pilota Valenciana	PFPV
		Opinió alumnat Pilota Valenciana perspectiva professorat	OAPV
		Diferències opinió alumnat Pilota Valenciana	DOPV
	Pilota als centres	Programa Pilota a l'Escola	PPE
		Esdeveniments	ESD
		Instal·lacions	INS
	Currículum	Contingut pilota prescriptiu	CPP
		Compliment de continguts i criteris	CCC
		Inspecció educativa	IE
		Decret indica modalitats	DIM
		UDs pilota valenciana	UDPV
		Raspall	RAS

		Escala i Corda	EIC
		Màdel	MAD
		Màdel al currículum	MADC
		App Trinquet	APPT
<u>Perspectives actuals i futures</u>	/	Pilota Valenciana Antiquada	PVAN
		Pilota Valenciana al futur	PVFU
		Canvis proposats	CANP
		Assignatura al Grau de FCAFE	ACAFE

4.6.1. Mapa temàtic

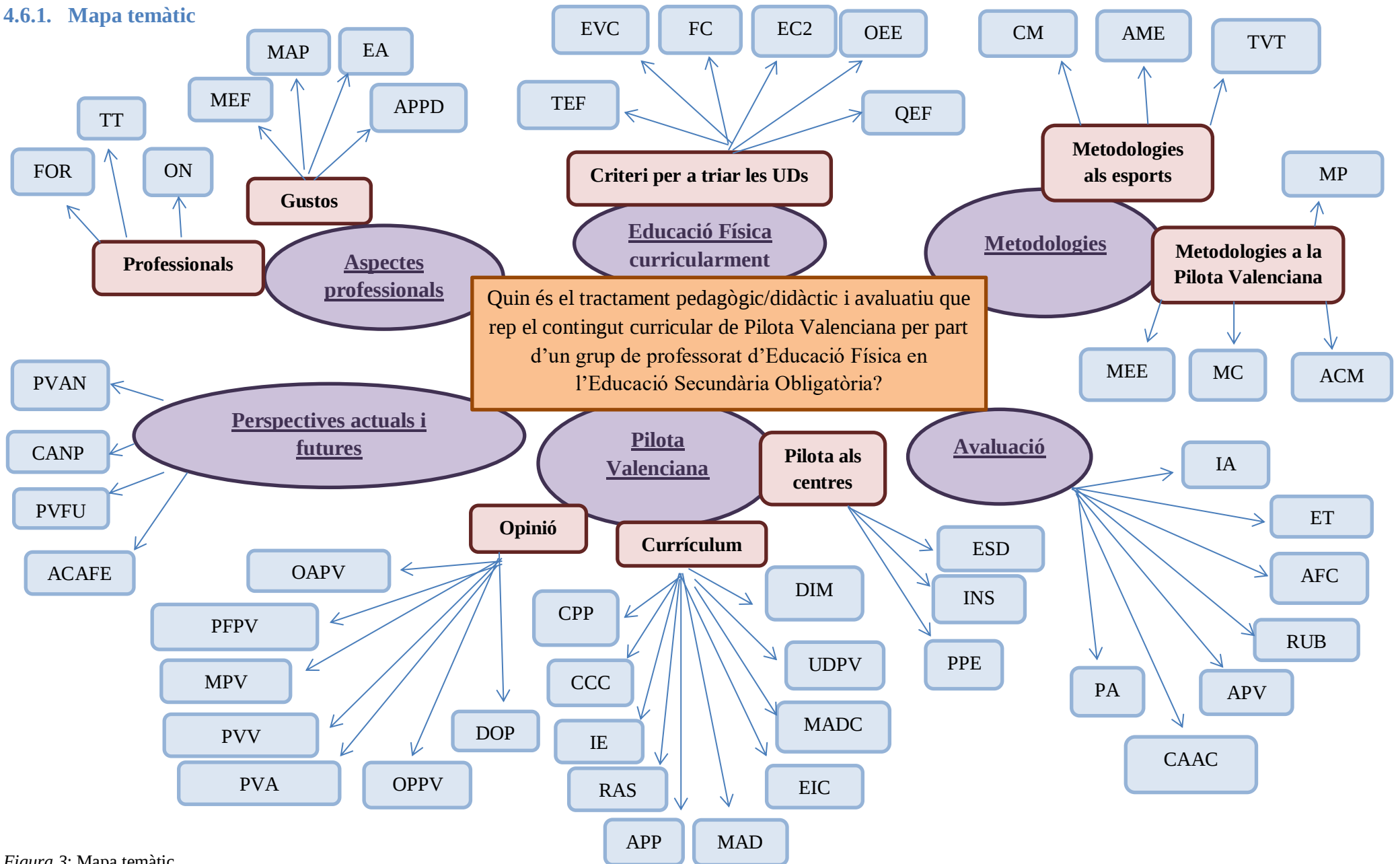


Figura 3: Mapa temàtic

5. RESULTATS I DISCUSSIÓ

En aquest apartat es presenten els principals resultats que tracten de donar resposta a la pregunta d'investigació “*quin és el tractament pedagògic/didàctic i avaluatiu que rep el contingut curricular de Pilota Valenciana per part d'un grup de professorat d'Educació Física en l'Educació Secundària Obligatoria?*” i s'interpreten a partir de les aproximacions teòriques presentades en el marc teòric i contrasten amb els resultats d'altres investigacions, al llarg dels diferents epígrafs de l'apartat.

5.1. Pilota Valenciana, gènere i tradició

Fent al·lusió al primer objectiu, conèixer la percepció que té el professorat sobre la Pilota Valenciana com a contingut curricular, s'ha observat que el professorat concep aquest contingut com un aspecte molt important a tractar, a cuidar i preservar, el relaciona amb la cultura i amb la llengua i posa èmfasi en que és un contingut que s'ha d'impartir, com a continuació s'hi veu:

“A mi m'agrada molt, explicar-los que és el nostre esport, vull dir és l'únic esport autòcton nostre que tenim, aleshores és com la llengua, si no la cuidem, no la treballarem, mostrem...” (Carla, 4 d'abril de 2022, entrevista 1)

“Per a mi, és la unitat didàctica o contingut més important que done. Des de que vaig començar a treballar lo més important per a mi, i se nota, els xiquets saben que és així, de lo que més tenen que saber, lo que més tenen que jugar, lo que més tenen que practicar”. (Héctor, 6 d'abril de 2022, entrevista 3).

“La pilota valenciana es un contingut, que evidentment m'agrada. Algo que és molt nostre i algo que s'ha de mantenir. Es pot treballar molt la relació en el iaio que sap molt de pilota valenciana, en el pare, que vagen a una partida de pilota valenciana i vegem com funciona tot, i és un contingut que és la bomba”. (Cecilio, 5 d'abril de 2022, entrevista 2).

Troblem que aquestes idees concorden amb les expressades per Tormo i Vidal (2017) quan diuen que és evident que aquest joc va lligat a la cultura autòctona en què naix i es desenvolupa a través dels temps i la dota d'una personalitat determinada o molt singular. I, per tant, parlar de pilota valenciana vol dir igualment parlar de fer cultura.

Tot i això, a partir de les opinions del professorat podem destacar dos aspectes, la concepció de la Pilota Valenciana com a cultura, arrelada al territori, però també, una cultura, un esport, centrat en l'home, si repassem bé l'oració de Cecilio:

“Es pot treballar molt la relació en el iaio que sap molt de pilota valenciana, en el pare”. (Cecilio, 5 d'abril de 2022, entrevista 2).

En cap moment trobem una referència cap al sexe femení, sempre és cap al masculí, tal vegada fora de manera inconscient, tot i que no és casualitat que en un altra de les entrevistes s'evidenciaren comentaris com:

“Sempre va estar el del “home, l'home bo i tot l'home i demás” i també tu vas al trinquet i lo que més veus són homes, poques dones veus” (Olivia, 8 d'abril de 2022, entrevista 5).

S'hi veu com Olivia fa una referència cap al vocabulari utilitzat en la Pilota Valenciana, el qual sembla considerar-lo com a no igualitari:

“pense que a l'introduir a la dona pot anar a millor... en eixe aspecte igual ser un poc més feministes o igualar a l'home i a la dona”.

“El fet importantíssim d'obrir la pilota a les dones que antigament era un espai vetat, crec que ha sigut el major encert que ha pogut fer el món de la pilota” (Jose, 7 d'abril de 2022, entrevista 4).

Aquests comentaris es relacionen amb l'esmentat per Paricio i Agulló (2021), els quals afirmen que és un esport encara majoritàriament d'homes. Tot i això, les dones han jugat històricament a pilota. Seguint amb els mateixos autors, argumenten que hi ha testimonis de jugadores al llarg del segle XX, tot i que moltes vegades a causa dels estereotips de gènere, no només es dificultava el joc, sinó que s'ha invisibilitzat, silenciada o menyspreada el fet d'haver estat jugadora. Continua aquesta línia Durbà-Cardo (2000), dient que la dona, majoritàriament ha romàs al marge, com a espectadora o aficionada i com a jugadora, la qual cosa ha fet que s'haja criticat la pilota com un esport masculista. Aquesta manca de referents també ha contribuït a la tardana incorporació de la dona en aquest esport valencià (Paricio i Agulló, 2021).

Continuant amb aquests, recentment, el número de dones que practiquen pilota ha augmentat considerablement, des de març de 2020 a Octubre de 2021, s'ha passat de

500 a 700 jugadores entre escoles esportives i federades, aspecte que també s'ha evidenciat durant la investigació:

“El tema d'incloure i permetre a les dones practicar l'esport, jo ara venen xiquetes en primer o segon d'ESO i me diuen que estan jugant a pilota i m'agrada moltíssim”. (Jose, 7 d'abril de 2022, entrevista 4).

“Les dones estan introduint-les molt, bueno intenten, de fet ací hi ha varies xiquetes que juguen ja” (Olivia, 8 d'abril de 2022, entrevista 5).

Per tant, s'hi veu que el professorat està a favor de la inclusió de la dona a la Pilota Valenciana, i gran part d'eixe fet té a veure amb el sistema educatiu. Al currículum valencià d'Educació Secundària Obligatòria, el Decret 87/2015, marca com a contingut curricular prescriptiu la realització de Pilota Valenciana a tots els nivells de l'ESO en l'assignatura d'Educació física, per tant s'ha de fer i tot el professorat està obligat a fer-ho, és per això que crida l'atenció comentarís com aquests:

“Jo crec que és una cosa més de cultura, del poble, que l'ha mantingut el poble sempre i que la té que mantindre el poble, en este cas el professor d'educació física té una responsabilitat molt gran, i tots els professors d'educació física tindrien que estar obligats a donar la pilota” (Héctor, 6 d'abril de 2022, entrevista 3).

“Jo, que hauríem de donar tots els professors. Són molts els professors que no saben de pilota i no la donen i sempre intenten fugir d'ella”. (Olivia, 8 d'abril de 2022, entrevista 5).

Aquests professors deixen entre veure que hi ha professorat que no dona la Pilota Valenciana o que l'evita, i Olivia ho justifica afirmant que és perquè no la coneixen. Però, com pot ser que un professor/a al territori valencià no conega la Pilota Valenciana?

“La pilota encara continua siguent un contingut que a la facultat no està, és obligatori? Si no és obligatori, i a més encara que siga obligatori és un contingut que és obligatori per a la gent que estudia ací, però per al que estudia en Granada no és obligatori, com no és obligatori ací hi ha profes que són de Granada, de Sevilla, de Pontevedra, de mil llocs, entones ells venen i tenen el currículum i clar si no tenen ganes de formar-se perquè no hi ha ninguna “obligació” de formar-se en pilota pues poden tindre un trinquet una galotxa o poden tindre lo que vullguen però no saben” (Héctor, 6 d'abril de 2022, entrevista 3).

En aquest cas, Héctor atribueix que hi haja professorat que no conega la Pilota Valenciana al fet que no hi hagi una assignatura obligatòria al grau de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport. Tot i això, l'esmentat no és l'únic referent a la no pràctica de la Pilota Valenciana als instituts. Per exemple, Carla exposa que durant la seua estada per diferents poblacions d'Alacant, l'alumnat no coneixia el que era la Pilota Valenciana, la qual cosa ens fa veure, que aquest alumnat no l'ha treballat mai i que per tant el professorat anterior no ha impartit un contingut marcat per la legislació vigent:

“Per exemple ací en València i més ací en pobles de la ribera on estem treballant ara els xiquets coneixen, saben lo que és la Pilota, raspall. En zones d'Alacant que jo he treballat, m'he menejat molts anys... Benidorm, Alacant capital, Asp, són zones en les que dius Pilota Valenciana i dius raspall i moltes vegades no saben de què estàs parlant. En aquella zona molt molt difuminat, els xiquets no saben i clar en el currículum està”. (Carla, 4 d'abril de 2022, entrevista 1).

A banda, Carla fa una diferenciació, comenta que en el territori de la Ribera, l'alumnat sí que coneix la Pilota i que a Alacant no, tal vegada té a veure amb el professorat? Influeix la zona de procedència del professorat en l'elecció i realització o no de continguts a l'Educació Física? És una futura línia d'investigació que s'obri a partir de la present.

5.2. Instal·lacions i Pilota Valenciana als centres

Seguint amb la Pilota Valenciana als centres d'Educació Secundària Obligatòria, es va preguntar si als centres hi havia algun tipus d'esdeveniment relacionat amb l'esport, bé siga el Programa Pilota a l'Escola que s'ha comentat al marc teòric o com diuen Paricio i Agulló (2021) la celebració del *Va de dona* o del *Dia de la Pilota*, a la taula 5 observem les diferents activitats relacionades amb la pilota valenciana que hi ha als centres on pertany aquests professorat:

Taula 5: Activitats relacionades amb la Pilota Valenciana als diferents centres.

Professor/a	Activitat	Justificació
Cecilio	Programa Pilota a l'Escola	<i>“està lo de pilota a l'escola, enguany no hem entrat, la intenció és l'any que ve entrar”</i>
Héctor	Lliga a l'hora del pati	<i>“No, no existeix, sí que s'han fet algunes vegades competicions de pilota a les hores del pati, però</i>

<i>un esdeveniment com a tal, no</i>		
Inés	Torneig escala i corda a l'hora del pati	<i>“hem intentat muntar un torneig d'escala i corda però va coincidir en falles les pluges i tal i no s'ha dut a terme”</i>
Olivia	Raspall al dia de l'esport	<i>“Ahir, que va ser el dia de l'esport ací, plantejarem diferents esports i entre ells férem raspall en el trinquet”</i>
Jose	Eixida complementària	<i>“Tenim programat anar al museu de la pilota en el Genovés, el problema és que el tema de les extra-escolars per culpa de la pandèmia encara està ahí en “stand by””.</i>

És remarcable veure com dels professors i professores sols un, en aquest cas és Olivia ha realitzat un acte relacionat amb la Pilota Valenciana i que no era directament amb aquesta, sinó entre diferents esports, un d'ells la Pilota. La resta de persones entrevistades han afirmat que “volien fer” diferents activitats però cap s'ha dut a terme.

Cecilio argumentà que el fet de no tindre una instal·lació ni al centre ni al poble era un punt a tenir en compte en la no realització d'esdeveniments, com també ho va fer Héctor:

“No hi ha ni trinquet al centre, aleshores clar, si està, tens l'opció d'utilitzar-lo, mostrar-lo”. (Cecilio, 5 d'abril de 2022, entrevista 2).

“Ací al poble no hi ha trinquet, jo puc ensenyar molt als xiquets, els puc ensenyar, puc ser un professor molt o poc implicat, però si no tenen l'oportunitat de jugar, està molt difícil, que ací se puga fer un esdeveniment, jo on faig un esdeveniment? En el carrer? Si, puc fer-ho també, però, ostres que xulo seria tindre un trinquet i que anara tot el institut i caberen allí 400 xiquets i que férem una partida i tal tal tal però no és el cas...” (Héctor, 6 d'abril de 2022, entrevista 3).

Aquests professors argumenten que als seus instituts no hi ha trinquet, però tampoc al poble, aleshores el fet de no tindre un espai de pràctica dificulta crear un hàbit en l'alumnat, ja que al seu temps lliure no està la possibilitat. Al respecte de les instal·lacions als instituts, s'ha de dir que està regulat per l'Ordre de 15 de maig de

1992, per la qual s'aproven els programes de necessitats per a la redacció del projecte de construcció de centres. La qual es modificà per l'Ordre de 2 de març de 2000 de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Aquesta establia que en tots els instituts de nova creació, o en aquells que es fera reforma i hi haguera espai, s'havia de construir un trinquet, un frontó i una galotxeta.

Al llarg de les entrevistes s'han vist comentaris a favor d'aquesta Ordre, com és el cas de Jose:

“En els instituts crec que va ser un gran encert, crec que des de l'any 2002, a tots els instituts de nova construcció se'ls obligara”* (Jose, 7 d'abril de 2022, entrevista 4).

Però, comentaris com aquests no concorden amb els que a continuació s'hi veuen. Hi ha instituts, el de Jose un d'ells en concret, on les instal·lacions de Pilota Valenciana són utilitzades com a magatzem de material, la qual cosa inutilitza la instal·lació per al seu ús real:

“Nosaltres hi ha una instal·lació que no podem gastar, perquè al final hem de... necessitem lloc, aleshores la galotxeta la tenim inutilitzà (Jose, 7 d'abril de 2022, entrevista 4).

“El tema de les instal·lacions que ací estan i que si tens un trinquet l'hauràs d'aprofitar d'alguna forma no? Aixina com la galotxeta està inutilitzable i ara encara està un poc més despeja saps?” (Olivia, 8 d'abril de 2022, entrevista 5).

S'ha de dir que es va contrastar la informació i en el cas d'Olivia i Jose em permeteren visitar les instal·lacions i comprovar que en efecte eren utilitzades com a magatzem del material. No es va permetre fer cap foto per mantenir l'anonimat del professorat i per qüestions ètiques. A més, aquestes no foren les úniques referències obtingudes sobre la utilització de les instal·lacions de Pilota Valenciana com a magatzem del material als instituts, trobem que Héctor afirma:

“Jo he anat a instituts on tenen el trinquet que és el quarto de trastos del institut, i estava en València no fa falta anar més lluny i li vaig preguntar al professor i me digué: “no sé qué es eso” com no sap lo que és no el pot gastar, primera, no s'ha llegit el Decret en sa vida i segona, encara que se'l llisca no pot aplicar-ho perquè no sap, no l'han format” (Héctor, 6 d'abril de 2022, entrevista 3).

Però, com pot ser que un professor/a en actiu al territori valencià no conega el que és un trinquet? O no sàpiga el que és la Pilota Valenciana, o que ho sàpiga i així i tot no la done, quan és un contingut prescriptiu al currículum. Al respecte, Rodríguez, Fuentes-Guerra i Robles (2010) conclouen en el seu estudi que un elevat percentatge del professorat sol dedicar entre 4 i 6 Unitats Didàctiques per curs al desenvolupament dels continguts esportius. De la qual cosa, comptant que el Decret 87/2015 marca 5 blocs de continguts, es pot veure que el bloc d'esports és un amb més percentatge de sessions, com també afirmen els mateixos autors. Per tant, resulta destacable que dins d'aquest nombre mitjà-alt d'Unitats Didàctiques i sent un contingut prescriptiu, no es done la Pilota Valenciana.

Referent als aspectes que té en compte el personal docent a l'hora d'escollir quins esports desenvolupar durant les classes d'educació física, seguint a Rodríguez et al., (2010), les dades informen que la majoria del professorat planteja els esports en funció de les instal·lacions i els materials que tenen a el centre. Tal i com diu Jose:

“En un principi, intente primer veure instal·lacions del centre, veure un poc l'entorn dels alumnes, que se pot practicar en el poble? A quin contingut arriben amb més facilitat o menys?” (Jose, 7 d'abril de 2022, entrevista 4).

Els mateixos autors continuen afirmant que aproximadament la meitat diu que tenen en compte que els continguts siguin nous i motivadors per a l'alumnat, encara que un percentatge una mica inferior diu que tenen present els interessos i la demanda de l'alumnat.

Respecte a que el contingut siga nou, apareixen a les entrevistes certs aspectes a detallar, com per exemple el fet que sols en el Bloc de Jocs i Esports hi haja instituts i per tant professorat que es marque com a criteri en tota l'ESO no repetir cap contingut, és a dir, no repetir cap esport, la qual cosa assegurarà el coneixement per part de l'alumnat de molts esports, però superficial d'aquests. I ací, apareix un aspecte destacable a la investigació, primer, per què sols se segueix el criteri de no repetir al bloc 2 de jocs i esports segons el Decret 87/2015? I segon, en el cas de la Pilota Valenciana que el mateix currículum l'estipula per als 4 cursos de l'ESO, es compleix? Trobem així com Carla exposa que la condició física i l'expressió corporal tenen una progressió i continuïtat al llarg de l'ESO:

“Hi ha unitats didàctiques que tenen una progressió, per exemple la condició física en primer comencem en uns continguts que són la base i després anem desenvolupant fins a quart, el tema de l'expressió corporal també tenim feta una programació que és progressiva, les coses que treballes en primer, et serveixen per a segon, i després per a tercer... en eixe sentit se busca una progressió, eixe sentit del contingut al llarg dels anys”. (Carla, 4 d'abril de 2022, entrevista 1).

Amb aquest aspecte concorden Miñana i Monfort (2020) els quals afirmen que els continguts que es desenvolupen a l'àrea d'educació física tenen una estructura cíclica i acumulativa al llarg de l'etapa, ja que cal que siguin apresos i consolidats al llarg de tota l'escolarització.

En canvi, no passa en el bloc de continguts 2, el de Jocs i Esports segons el Decret 87/2015:

“Aleshores si feu un esport en primer no es torna a repetir en tota l'ESO?” (se li preguntà) *“Intentem que no, perquè per exemple els esports col·lectius, els patrons són els mateixos, aleshores intentem per a donar-los a ells, el major bagatge possible intentem no repetir, és complicat, però intentem no repetir en tota l'ESO”* (Jose, 7 d'abril de 2022, entrevista 4).

“Es busca una progressió que té com a pilars que no se repetisca el contingut”. (Carla, 4 d'abril de 2022, entrevista 1).

Aleshores, es preguntà si la Pilota Valenciana s'impartia a tots els cursos, ja que forma part del Bloc 2, està marcada per a tots els cursos però els criteris del professorat és no repetir esports:

“Nosaltres la tenim en segon, tercer i quart. A primer d'ESO no el tenim no” (Carla, 4 d'abril de 2022, entrevista 1).

S'evidencia l'incompliment del currículum respecte a la docència del contingut de Pilota Valenciana, a nivell de centre, ja que en la programació de centre, en l'establerta per tot el departament no s'imparteix el contingut de Pilota Valenciana a primer d'ESO, quan és un contingut prescriptiu marcat per la legislació vigent, el Decret 87/2015. Continuant en aquesta línia Carla es justificà exposant una realitat a molts centres avui en dia, i és que, el/la cap de departament marca una programació didàctica de centre, i hi ha centres on és més oberta i altres on és més tancada i el/la cap permet el

canvi d'unitats o no, segons el criteri exposat referent al cas de Jocs i Esports, el no repetir-los:

“Quan arribes a un institut no sempre tu tries el que vols fer, hi ha vegades que te deixen més autonomia i hi ha vegades que tenen programacions més tancades, més fetes, i tu t'has d'adaptar. Per exemple, ací que porte ara 5 anys en este institut, jo vaig arribar i he pogut canviar alguna unitat didàctica però a mi em donaren una programació prou tancada” (Carla, 4 d'abril de 2022, entrevista 1).

“En quin criteri està feta eixa programació? És un criteri en el que s'intenta que al llarg de 1r a 4rt d'ESO no es repetisquen Unitats Didàctiques” (Carla, 4 d'abril de 2022, entrevista 1).

“Jo com a cap de departament, la programació sempre la base en que tinguen una progressió en diferents esports i que tinguen una alternança fins al punt de no repetir cap esport en tota l'ESO” (Cecilio, 5 d'abril de 2022, entrevista 2).

“Per exemple, si arribe a un centre com este, on la programació està més o menys, la primera és no coincidir, intentar programar una unitat que no coneguen o que els puga motivar”. (Inés, 11 d'abril de 2022, entrevista 6).

S'hi veu que són diversos els professors i instituts que segueixen les mateixes dinàmiques, aleshores, si el cap de departament és una persona que compleix el currículum, no té perquè haver problema, però, i si es dona el cas que eixa persona no inclou la Pilota Valenciana? Pot ser una de les causes del que s'ha comentat anteriorment, on veiem que hi ha instituts on no es treballa? Queda pendent com a futura línia d'investigació.

Recordant el que afirmaven Rodríguez et al. (2010), un percentatge una mica inferior de professorat diu que tenen present els interessos i la demanda de l'alumnat per a l'elecció dels continguts, s'ha observat en un cas, però a batxillerat, on hi ha un professor que adopta un contracte d'aprenentatge:

“En batxillerat sí que juguem un poc en el que ells volen, per exemple en la programació fiquem esport individual, i ells diuen, ens va agradar molt l'atletisme (ESO) o volem provar un altre nou, jugues un poc en ells a veure que trien, que ofereixes tu...”. (Cecilio, 5 d'abril de 2022, entrevista 2).

Segons Carbonell Martínez et al. (2021) el contracte d'aprenentatge cognitiu, és una metodologia que necessita un diàleg entre el professorat i l'alumnat en la consecució d'un objectiu comú establert. Amb uns principis bàsics que aporten un compromís recíproc de compliment, una negociació dels elements de l'aprenentatge, aconseguir un canvi de conducta, i potenciar per part de l'alumnat com aprendre i gestionar la seua preparació acadèmica. Aquest model promou el pensament crític, l'autonomia, la planificació i la presa de decisions.

Finalment i per acabar en l'elecció dels continguts, Rodríguez, Fuentes-Guerra i Robles (2010) diuen que una mica més de la meitat del professorat diu que solen plantejar aquells esports que millor coneixen i dominen. Aquest aspecte també ha sigut observat a les entrevistes:

“Introduir algo que me senga còmoda” (Inés, 11 d'abril de 2022, entrevista 6).

“A mi m'agrada el bàsquet i sé que vaig a ser provablement més capaç de donar eixe contingut que un altre”. (Jose, 7 d'abril de 2022, entrevista 4).

“Si jo puc fer esports col·lectius, antes faig balonmano que faig bàsquet, perquè m'agrada molt més i considere que domine més i puc ensenyar més coses val?” (Olivia, 8 d'abril de 2022, entrevista 5)

“Per exemple en el bàsquet que és el que un poc més controle, a mi m'agrada molt el joc dels 10 passes” (Jose, 7 d'abril de 2022, entrevista 4).

S'observa com el professorat tendeix a prioritzar continguts on se sent còmode, i en molts casos introduir-los a les seues programacions, en la Taula 6 queden reflectits els esports o activitats practicades pel professorat i si els introdueixen o no a les seues programacions didàctiques:

Taula 6: *Esports / activitats individuals introduïts a la Programació Didàctica.*

Nom	Introdueixen esport / activitat individual a la Programació Didàctica
Carla	Sí (dansa i gimnàstiques suaus)
Cecilio	Sí com a complementària (bici de muntanya)
Héctor	No (natació)
Jose	Sí (bàsquet)
Olivia	Sí (handbol)

Dir que Héctor no introdueix l'esport per qüestions de logística (temps, desplaçaments a la piscina, etc.) I Inés no introdueix el futbol, el qual és la seua activitat actual pel que argumenta a continuació:

“No, el futbol no l'introduisc. La veritat és que se podria plantejar com a un esport més però la veritat, ja pense que el practiquen molt en horari extra-escolar com per a també reforçar eixa pràctica”. (Inés, 11 d'abril de 2022, entrevista 6).

Per tant, deixant de banda els criteris d'elecció dels continguts i centrant-nos en el fet que la Pilota Valenciana és un contingut curricular obligatori a tots els cursos de l'ESO segons el Decret 87/2015, el qual a més marca les modalitats que s'han de fer en cada curs, les quals trobem a la taula 2. Es pregunta al professorat que pensava al respecte i que opinava d'aquests aspectes:

“Que estiga inclòs en el currículum me pareix molt important” (Carla, 4 d'abril de 2022, entrevista 1).

“Que se marque la modalitat... home a mi m'agrada més quan les coses les deixen una miqueta més a llibertat de càtedra al professorat. Pense que pot millor pot ajustar el currículum a la realitat.” (Carla, 4 d'abril de 2022, entrevista 1).

“Me pareix perfecte, a veure, en funció de les instal·lacions hi haurà instituts que ho tindran més complicat, però a mi el que es concrete d'eixa manera me pareix de categoria”. (Jose, 7 d'abril de 2022, entrevista 4).

“Me pareix molt bé, però això és com tot, són lleis i les lleis no se poden aplicar, o no s'apliquen, tenen dificultats quan no hi ha una persona que està formada”. (Héctor, 6 d'abril de 2022, entrevista 3).

Troblem com Héctor torna a fer referència a la falta de formació del professorat en relació al contingut de Pilota Valenciana. Va ser arrel d'aquests comentaris que se li pregunta que en cas que un professor/a no complira els continguts i criteris establerts, quines sancions o repercussions podria tindre per part d'una inspecció, cal recordar que Héctor és director de centre i per tant la màxima autoritat dins d'aquest:

“En qualsevol cas el currículum sempre se té que adaptar a les característiques del centre i de l'alumnat. És complicat sancionar a una persona perquè no fa el que

marca el decret, les programacions són papers, de fet és un paper i després tu en classe intentes, si eres una persona cabal, adaptar el paper al teu alumnat al teu centre al teu entorn, però ells no miren això normalment, ells miren: tens la programació, està organitzat, tens els objectius, ensenyaments mínims, els estàndards d'aprenentatge i ja està". (Héctor, 6 d'abril de 2022, entrevista 3).

En aquesta línia trobem a Lera (2021) el qual afirma que la Inspecció Educativa necessita reflexionar sobre els objectius i fins de la seua raó de ser, necessita noves estratègies i metodologies per a portar a terme les seues funcions i atribucions, necessita un altre model d'Inspecció d'acord amb els nous escenaris educatius i que siga exercida més en col·laboració amb els centres i amb el fi fonamental de la millora. Argumenta que avui en dia les administracions educatives continuen necessitant disposar d'una informació tècnica i qualificada de la realitat educativa per prendre les mesures adequades per a la millora permanent de l'ensenyament, donar suport a la presa de decisions i rendir comptes de la seva actuació a la comunitat educativa i a la societat. Informació que la Inspecció Educativa duu a terme a través de l'exercici de les seves funcions i atribucions, visitant els centres i emetent els informes tècnics precisos que es requereixen.

5.3. Enfocaments curriculars

En referència als objectius restants marcats per a aquesta investigació, un dels quals era explorar des de quins enfocaments curriculars aborda el grup de professorat entrevistat l'ensenyament del contingut de Pilota Valenciana i si aquests responen a plantejaments innovadors o convencionals. I l'altre conèixer les estratègies didàctiques, avaluatives i propostes metodològiques emprades pel grup de professorat participant per a ensenyar el contingut de la Pilota Valenciana. Ambdós van a tractar-se simultàniament.

Respecte als enfocaments curriculars, recordem com s'ha vist al marc teòric que es diferencien tres, el model tècnic o tradicional, el constructivista i el crític.

El model tècnic o tradicional, segons Ponce (2007), Devís i Molina (2001), Pérez-Pueyo (2016) i Rijo (2010), és un enfocament on l'alumnat assumeix un rol passiu i repeteix les respostes que li són facilitades pel docent, el qual coneix i domina a la perfecció la seua àrea. Per tant, els elements metodològics són progressions eminentment tècniques mitjançant un manament directe o assignació de tasques i poques vegades tenen transferència al dia a dia.

S'observa així que Cecilio fa ús d'una metodologia tècnica o tradicional, tot i que no al llarg de totes les Unitats Didàctiques sí que l'utilitza i defensa ferrament, en concret expressa que sempre comença per la tècnica, la qual la considera fonamental i que per a ell el manament directe és necessari i important:

“A l'hora de fer els esports jo comence sempre per la tècnica, la tècnica és un poc fonamental per a treballar la tàctica...; sobretot parlem de la tècnica, la tàctica ve en un segon lloc” (Cecilio, 5 d'abril de 2022, entrevista 2).

“Evidentment la instrucció directa sempre és important, sempre hi ha un moment que els has de dir exactament el que han de fer” (Cecilio, 5 d'abril de 2022, entrevista 2).

Com diu Salguero (2009) el manament directe és el model més tradicional, té com a objectiu la repetició dels exercicis que ensenya el professor. L'alumnat simplement obeeix i executa els exercicis i pel que fa a la planificació i desenvolupament de la classe es prioritza l'organització i el control.

Seguidament Héctor, el professor amb més experiència, afirma que canvia de metodologia en funció del contingut a tractar:

“Si és un esport molt tècnic sí que gaste una metodologia més analítica, i si és un esport que no requereix tanta tècnica, partisc d'estratègies més globals. No en gaste una, de fet no hi ha ninguna bona, totes són bones i en funció de quin contingut tractes millor gastar una metodologia o millor gastar un altra, però no hi ha ninguna metodologia millor que un altra, més recomana sí”. (Héctor, 6 d'abril de 2022, entrevista 3).

No concorden Cabezón i Gutiérrez-García (2018) els quals expliquen que durant moltes dècades, l'Educació física impartida als centres escolars se centrava en la reproducció dels gestos tècnics en tasques analítiques i l'aplicació del que s'ha après en partits al final de les classes. A finals dels setanta sorgeixen indicis de l'existència d'investigacions psicològiques sobre el comportament de les habilitats motrius que propugnen el canvi des d'una posició mecanicista “d'estímul-resposta” cap a una posició cognitivista i constructivista de l'aprenentatge. Des de la perspectiva cognitiva els estudiants són estimulats per la reflexió, analitzant les situacions problemes, articulant solucions i valorant l'eficàcia de les seves accions. L'alumnat construeix el coneixement

a partir de la interacció subjecte-ambient, i sovint, a més, és un constructivisme social, en posar èmfasi en la resolució dels problemes de manera conjunta.

A banda, proposen el “Teaching Games For Understanding” i el comparen amb el model tradicional, afirmen que es produeix el pas d'una relació vertical i d'autoritat, en què el professor és l'expert que pren totes les decisions, a una relació més horitzontal i igualitària, fet que suposa una implicació més gran de l'estudiant en les tasques d'aprenentatge en permetre-li reflexionar i treure conclusions de les accions que duu a terme. Se li dóna l'oportunitat que pensi i resolga problemes, cosa que afavoreix la seva autonomia convertint-lo responsable del seu propi aprenentatge i de les seves decisions.

Passant a l'enfocament pràctic com afirmen Rijo (2010) i Pacheco et al., (2020), l'autonomia i el constructivisme són dos constructes que no poden entendre's l'un sense l'altre. Construcció social del coneixement, es tracta de fer participar l'alumne dins del procés investigador del seu propi coneixement. L'alumnat es converteix en un indagador de la seua pròpia pràctica, esdevé reflexiu i crític, i actua en conseqüència (Coll, 1990).

Amb aquesta perspectiva apareixen més comentaris a la investigació, en primer lloc trobem a Carla i Jose, els quals afirmen sempre començar treballant per la tàctica, del global a l'específic, per a que l'alumnat compregui i a partir d'aquest punt anar evolucionant:

“A mi m'agrada partir de la globalitat i a partir d'ahí anar especificant, vaig creant necessitats per a arribar al joc real, però partint de la globalitat d'un joc en conjunt”. (Jose, 7 d'abril de 2022, entrevista 4).

“Els esports jo sempre els plantejo de la tàctica a la tècnica, sempre busque que l'alumnat tinga la necessitat i a partir d'aquesta anem a veure que necessitem. Sempre intentant que siga la necessitat la que vaja donant el sentit a la tècnica, no aprendre la tècnica i no saber en quin lloc va”. (Carla, 4 d'abril de 2022, entrevista 1).

Aquestes oracions concorden perfectament amb l'esmentat per Cabezón i Gutiérrez-García (2018), els quals afirmen que una de les principals crítiques al model analític és l'excessiu èmfasi en la tècnica esportiva, aïllada del context real del joc, reproduint models d'execució de provada eficàcia i que, en si mateixos, s'aproximen més a l'ensinistrament que a l'educació, oblidant-se dels aspectes relacionats amb la comprensió del joc i l'habilitat per a reflexionar en acció.

Però, per a portar aquest tipus d'ensenyament a terme, quina metodologia s'utilitza? Ja que fins al moment hem vist el comandament directe, que com Salguero (2009) afirma és el model més tradicional, en el qual l'alumnat simplement obeeix, repeteix i executa els exercicis. En aquest cas s'aprecia com el professorat esmenta l'ús d'uns models que fomenten més l'autonomia de l'alumnat, la reflexió, descobriment i construcció del coneixement:

“Treballo molt la resolució de problemes i el descobriment guiat, m'agrada molt que siguin ells a través de preguntes els que descobrisquen”. (Carla, 4 d'abril de 2022, entrevista 1).

En aquesta línia trobem a Perales Palacios (1993) el qual afirma que el “problema” podria ser definit genèricament com qualsevol situació prevista o espontània que produeix, d'una banda, un cert grau d'incertesa i, per un altre, una conducta tendent a la cerca de la seva solució. La resolució de problemes s'utilitzaria per referir-se al procés mitjançant el qual la situació incerta és clarificada i implica, en major o menor mesura, la aplicació de coneixements i procediments per part del “solucionador” així com la reorganització de la informació emmagatzemada a l'estructura cognitiva, és a dir, un aprenentatge.

A més, Carla durant l'entrevista mostra el rebuig cap als models directius, en la frase que a continuació apareix, durant l'entrevista va fer el gest d'estirar el braç i senyalar amb el dit, escenificant el que pareixia un imperatiu, un manament, i com a l'instant el rebutja, explicant com ensenya ella, en un instant canvià de l'ordre a les preguntes cognitives, vegem així la seua preferència per un ús de metodologies allunyades dels estils d'ensenyança tradicionals segons la classificació de Delgado (1991).

“Això és aixina perquè sí!” No, per què és important esta posició? Tindre l'esquena recta? I per què...? Eixe perquè jo motes vegades crec que abuse d'ell... (Carla, 4 d'abril de 2022, entrevista 1).

Seguint amb l'enfocament pràctic trobem a Olivia, la qual continua la línia mostrada per Carla:

“Jo la tècnica sempre la deixo més apartada, lo que prioritze és que juguen, que s'ho passen bé i que coneguen les normes bàsiques per a poder-se desenvolupar en

el joc. Planteja ja des d'un primer moment el joc i a partir del joc vaig introduint totes les modificacions fins aplegar a l'esport més real". (Olivia, 8 d'abril de 2022, entrevista 5).

Així doncs, s'evidencia com certa part del professorat entrevistat encara opta per l'ús de metodologies més tradicionals i per enfocaments tècnics, és cert que no segons la definició estricta de l'enfocament, però sí amb un foment i prioritització de la tècnica mitjançant l'ús del manament directe. Mentre que hi ha altra part del professorat que s'inclina cap a l'ensenyament tàctic i comprensiu, on volen que l'alumnat entenga i comprengui el joc per a poder desenvolupar-se en ell, i poc a poc introdueixen la tècnica necessària per a practicar l'esport.

A aquest respecte Jose va fer una reflexió lligada a l'ús de la tècnica i la tàctica i quin es prioritza durant la tasca docent, deixà entreveure que realitzar un ensenyament basat en la tècnica i més directiu era més fàcil que no un on l'alumnat tinga més autonomia:

"Un ensenyament basat en la tècnica és més fàcil, baix el meu punt de vista, portar-lo a terme. L'ensenyament basat en la tècnica és més directiu, val? Per això és més fàcil, un enfocament que tu et bases un poc en la globalitat i vas creant necessitats per a què ells mateixa vagin donant-se compte de que les coses que estan fent sí que són aplicables a l'esport que estan practicant, pareix que no acaben d'assolir bé el que és la tècnica però estan entenent el joc en la seua globalitat, que és un dels punts forts d'eixa manera de treballar". (Jose, 7 d'abril de 2022, entrevista 4).

Si recordem Jose és un professor amb 20 anys d'experiència, aleshores podria ser que el professorat amb menys experiència docent, s'incline per una docència més directiva? Podria influir el nivell d'experiència docent en l'ús de les metodologies? I en cas afirmatiu, el professorat amb menys experiència docent sol decantar-se cap a metodologies més directives? Són futures línies d'investigació que s'han obert arrel de la present.

Al respecte se li preguntà al professorat si havia canviat la seua metodologia, o forma d'ensenyar al llarg dels anys treballats:

"És complicat perquè quan comences, no tenia ni la soltura ni la seguretat que tens ara". (Cecilio, 5 d'abril de 2022, entrevista 2).

“Al principi la tenia més organitzà (la sessió), no és que ara estiga desorganitzà, és que al principi jo me marcava una sèrie d’activitats i les seguia, passara el que passara”. (Héctor, 6 d’abril de 2022, entrevista 3).

“Al principi era massa tècnic, ara ja són 20 anys, i els nanos s’avorrien” (Jose, 7 d’abril de 2022, entrevista 4),

“Crec que l’he utilitzat sempre” (Olivia, 8 d’abril de 2022, entrevista 5).

“He utilitzat crec que sempre la mateixa perquè tampoc duc molt de temps, però a veure, és que també depèn del grup, aleshores en grups més conflictius utilitzes metodologies més directives, els marques molt més els exercicis, les posicions, un altre tipus d’exercicis i en grups que penses que poden treballar millor pues ja altres exercicis més de resolució de problemes, els deixes que treballen, aleshores depèn un poc del grup”. (Inés, 11 d’abril de 2022, entrevista 6).

Observem que llevat d’una professora, els demés deixen intuir o directament afirmen que als seus inicis docents utilitzaven metodologies més directives, i per exemple, en el cas d’Inés, la qual té una experiència d’any i mig de professora, afirma directament l’ús de metodologies més directives en base a les característiques del grup. Per tant, queda oberta la futura línia d’investigació, el fet de si l’experiència docent influeix en el nivell de direcció i l’autonomia de l’alumnat a l’hora d’impartir les classes.

Per últim, relacionat amb l’enfocament crític, el qual segons Brasó i Rius i Torredadella-Flix (2018) té una mirada més holística en contraposició a l’enfocament tècnic. El paradigma crític pretén l’emancipació de l’alumnat i un canvi social, que aquest s’autoafirme com a ser humà lliure dependent de si mateixa. Una educació física crítica no discriminaria per sexes, valoraria l’entorn i seria ecològica, buscaria una educació per a la pau, reflexionaria sobre el model d’activitats-cos-esports predominants i imposats per la societat, etc.

No s’han observat comentaris que es corresponguen amb aquest paradigma, de fet al contrari, s’han evidenciat comentaris que mostren la necessitat de canvi cap a aquests corrents de pensament.

Per exemple, Héctor esmenta el fet que a l'hora de jugar a Pilota Valenciana, depenent del curs, deixa que l'alumnat es mescle per sexes o no, ja que a cursos més elevats els xics tenen molta força i les xiques es poden fer mal:

“A veure, en 3r i 4rt, els xics ja li peguen molt fort, perquè tenen més força i clar, ja jugar xics i xiques per exemple a raspall en una pilota de badana pues no perquè les xiques se fan molt de mal en la mà, quan són mes jovenets la diferència motriu no es tan gran i sí que poden jugar junts” (Héctor, 6 d'abril de 2022, entrevista 3).

O per exemple, deixar entreveure que jugar “de bo” és més difícil i més tècnic, més costós per a les xiques:

“Hi ha xics que juguen molt bé, hi ha xiques que juguen molt bé també a pilota, sobretot a raspall, que és menys tècnic, jugar a l'aire o al primer bot és complicat”. (Héctor, 6 d'abril de 2022, entrevista 3).

Tot i això, no és comú a tot el professorat entrevistat aquesta forma de pensar:

“No te perquè ser xics, xiques, això depèn un poc més de l'esquema coordinatiu de l'alumnat”. (Jose, 7 d'abril de 2022, entrevista 4).

“Jo crec que els agrada moltíssim, a veure, en este centre crec que els agrada, participen molt, tant xics com xiques”. (Olivia, 8 d'abril de 2022, entrevista 5).

5.4. Metodologies i propostes metodològiques a la Pilota Valenciana

Pel que fa a les metodologies i propostes metodològiques a la Pilota Valenciana, en el cas de Cecilio i Héctor, no s'observen pràcticament diferències entre la resta d'esports. Cecilio continua apostant iniciar amb la tècnica i Héctor també, tot i que li dona un èmfasi més tècnic o més pràctic depenent del curs on estiga realitzant-ho:

“Molt paregut als altres esports, començant la tècnica bàsica, comencem des de la tècnica, que aprenen a colpejar pilotes”. (Cecilio, 5 d'abril de 2022, entrevista 2).

“Depèn, si jo done en primer d'ESO i estic ensenyant els fonaments bàsics de la pilota, la forma de colpejar-la, de pegar-li, de posar-la en joc, resta importància a la capacitat tècnica que tinguen els xiquets. I després en nivells més elevats, això ja ho han fet i jo tinc que centrar-me en li pegue i li pegue bé, per a que vaja lluny, vaja en una direcció determinada i que la pilota correga i que correga dins de la mà que no me

faja mal és més important per a mi, que en nivells més alts que sàpiguen pegar-li bé”.
(Héctor, 6 d’abril de 2022, entrevista 3).

Tot seguit, vegem que Héctor sí que realitza la Pilota Valenciana des d’una perspectiva acumulativa com deien Miñana i Monfort (2020) els continguts que es desenvolupen a l’àrea d’educació física tenen una estructura cíclica i acumulativa al llarg de l’etapa.

Canviant de perspectiva i centrant-se en la direcció de la tàctica a la tècnica, apareixen Jose i Olivia, els quals aposten per modificar el joc i partir d’experiències globals per a poc a poc anar apropant-se a l’específic:

“Tot el que siga modificar un joc esport, per a facilitar el treball dels alumnes, jo crec que positiu, certes normes modificar-les, llevar-les, variar-les, per a que ells puguin anar practicant l’esport sense tant de problema conforme si practiques l’esport tal qual és realment, val?”. (Jose, 7 d’abril de 2022, entrevista 4).

“Des de la tàctica també, des del joc. Jo sí, sí que els nomene algun tipus de colpeig, però també ho faig des del joc, sí, de forma més global. No els pose de forma analítica a practicar ningun tipus de colpeig”. (Olivia, 8 d’abril de 2022, entrevista 5).

S’hi veu a dos professors que tot i que no ensenyen igual la Pilota, els dos aposten per la globalitat i l’ensenyament del joc i la tàctica preferentment, modificant regles, variant-les, eliminant-les... és a dir, des dels jocs modificats, com ja deien Devís i Peiró (1992).

Finalment trobem a Inés, la qual aporta un punt de vista diferent als vists anteriorment:

“La pilota? L’aborde pràcticament com qualsevol altre esport, utilitzant diferents metodologies, una a nivell d’unitat didàctica com puga ser el model d’ensenyança esportiva i després dins de les sessions model comprensiu que va des dels exercicis simplificats, passant pels jocs modificats i al final pues un partidet modificat atenent a eixe aspecte tècnic o tàctic que hagen treballat en el principi de la sessió.”
(Inés, 11 d’abril de 2022, entrevista 6).

Així doncs s’hi pot veure que Inés fa ús dels Models Pedagògics, en concret fa una Hibridació entre el Model d’Educació Esportiva, el qual l’utilitza a nivell d’Unitat

Didàctica i el Model Comprensiu, el qual és utilitzat a les sessions de la Unitat Didàctica. Però que significa hibridació de models?

Metzler (2005) ja plantejava que no existia un únic model d'ensenyança que servirà per a tots els continguts o contextos educatius, per la qual cosa, es feia necessari utilitzar diferents d'ells o parts d'aquests. Hibridar significa unir parts d'elements diferents, d'una naturalesa diferent, per la qual cosa, la hibridació de models pedagògics és utilitzar elements significatius de diferents models de forma conjunta. Fernández-Río et al., (2016), indiquen que la base fonamental d'aquesta idea està situada en dos pilars:

- ✓ L'aprenentatge situat, on aprendre implica connectar els estudiants, els continguts, els coneixements i el món.
- ✓ Ensenyança centrada en l'estudiant, en el que el docent deu cedir gran part del protagonisme i responsabilitat en les sessions per a que caigui sobre l'estudiant.

Una vegada explicat que és la hibridació de models, passem a comentar els models pedagògics utilitzats per aquesta professora.

Segons Fernández-Río et al., (2016) l'Educació Esportiva és un model pedagògic els pilars principals del qual són el treball en equip i la cessió de responsabilitats en l'alumnat per al foment de l'autonomia. És un model que sorgeix per crear experiències de pràctica esportiva autèntiques. Experiències en què els joves practicants viuen l'esport des d'una perspectiva global, que desenvolupa la competència motriu, la cultura esportiva i l'entusiasme per la pràctica.

Entrant en detall, tal i com diuen Siedentop (1994) i Ardoy (2019) per a que aquest model siga posat en pràctica són necessàries un mínim de 12 sessions, tot i que el idíl·lic seria de 15 a 20 sessions, per tant, veiem que la duració que Inés li atorga a la Unitat seria curta segons la literatura. Tot i això, sí que segueix l'organització bàsica del model, sent una pre-temporada, una temporada i una fase final, a més sí que fa una assignació de rols fomentant així l'autonomia de l'alumnat.

“Normalment li dedique unes 8/9/10 sessions, depèn de l'esport, comencem en una primera sessió o dos, de pretemporada, de familiarització amb el material, amb l'espai, després de la 3/4/5/6 (sessions), ahí introduïríem la temporada, organitzem els equips, més o menys, anem veient que treballen, que estan agust, anem assignant rols, hi ha 3-4 rols i dins del grup van rodant i les últimes sessions ja abans de començar en

els partits oficials, els del final, els play off o bueno, el torneig que vullgues muntar i eixe seria el model que utilitze a nivell general”. (Inés, 11 d’abril de 2022, entrevista 6).

D’altra banda, Carla la qual pareix no conèixer el model com a tal, però gràcies a la seua explicació de la Unitat, es podria dir que fa una aplicació pràctica bastant semblant al model d’educació esportiva:

“Jo plantege al final de la unitat didàctica una lligueta interna que a mi també em serveix per a avaluar, arribem a la final inclús posem un marxador que va fent les apostes, i els agrada molt funciona molt bé. Faig com un campionat, hi ha equips jugant, en funció de l’espai que tenim i els altres que no juguen son arbitres, miren el marcador, si ha sigut falta, si ha estat bé el traure, sempre estan actius. Funciona molt bé i després ja com sols tenim un trinquet ja la final com si diguérem, però que al final juguen tots perquè com juguem el primer lloc el segon i el tercer al final juguen tots en el trinquet i també els agrada molt el fet d’estar en l’escala asseguts i tal, a mi em funciona molt bé el fer-ho aixina i al final fem un lliurament de medalles i després està molt guai també que ells se posen a retransmitir les partides i imiten als d’A punt, “va a traure el jugador...” (Carla, 4 d’abril de 2022, entrevista 1).

S’observa que sobre no tractar-se del model com a tal en si, i no referenciar-lo com sí que feia Inés, l’aplicació pràctica és semblant, ja que apareix una fase final de la Unitat Didàctica, un esdeveniment final, amb lliurament de medalles, fase de campionat per a conèixer i tindre experiència del que és dins de l’esport, assignació de diferents rols durant aquesta fase, etc.

Tornant a Inés, i ara centrant-se en la seua metodologia a nivell de sessions, afirmava utilitzar el model comprensiu mitjançant els jocs modificats.

“Després a cada sessió, a l’hora de programar les activitats sempre tinc en compte un escalfament, després un exercici simplificat, joc modificat i partit. Sóc partidària de que si en eixa sessió vull treballar el passe, en el partit modificat com podem afavorir que fagen els passes? pues limitant el número de bots que fer per persona per a afavorir el passe, entonces eixe partit és modificat.” (Inés, 11 d’abril de 2022, entrevista 6).

Segons Fernández-Río et al., (2016) el plantejament Comprensiu de Iniciació Esportiva (TGfU), va ser abordat com una innovació a l’àmbit de l’Educació Física als anys 70-80 del segle XX, enfocat a potenciar el resultat d’aprenentatge que oferien els

jocs esportius. La idea subjacent era que l'Educació Física havia d'ensenyar els principis bàsics dels esports perquè els estudiants poguessin entendre, realment, la seva estructura, tàctica i habilitats necessàries (Thorpe i Bunker, 1989).

Entre els seus elements bàsics podem destacar: (1) Transferència entre esports: hi ha moltes semblances entre determinats esports que han de ser aprofitades per a un aprenentatge més senzill, potenciant aquests elements comuns, (2) Representació: els jocs que són usats a les sessions d'Educació Física han de tenir la mateixa estructura tàctica que l'esport “adult” que es pretén ensenyar, però modificat per adaptar-ho a les necessitats dels estudiants, (3) Exageració: l'estructura dels jocs usats a classe ha de ser modificada per fer més visible un element tàctic concret que es vol ensenyar, (4) Complexitat tàctica creixent: els esports han de ser introduïts a l'aula seguint una complexitat tàctica creixent perquè siguin més fàcilment integrats pels estudiants i (5) Avaluació autèntica: l'avaluació de la competència esportiva dels estudiants ha de ser realitzada durant la pràctica del propi joc, no en situacions aïllades i artificialment creades pel docent (Fernández-Río et al., 2016).

Trobem així que Inés, és la que més s'aproxima a l'aplicació correcta del model comprensiu, posteriorment trobem a altres professors que afirmen utilitzar-lo:

“Sí, els jocs modificats els tenim en segon i en primer d'ESO lo que jo li dic pre-esportius, adaptats, no sé, lo que fem és una iniciació als jocs modificats o jocs d'equip”. (Cecilio, 5 d'abril de 2022, entrevista 2).

“sí sí que els conec. Jo he donat primer d'ESO i 2n i tots els jocs que se gasten, tots els jocs que gastes en una unitat didàctica de jocs modificats vale? Siguen de canxa dividida, siguen d'invasió, siguen de bat i camp, ajuden a la comprensió de l'estratègia del joc”. (Héctor, 6 d'abril de 2022, entrevista 3).

L'últim model pedagògic que ha aparegut durant les entrevistes ha sigut l'Auto-construcció de materials.

Segons Fernández-Río et al., (2016) i Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo i Fernández-Río (2020) el procés de dissenyar i construir materials reforça tres elements bàsics del Constructivisme: l'aprenent actiu que aprèn fent, l'aprenent social que aprèn en grup i l'aprenent creatiu que dissenya i inventa.

Troblem així que l'auto-construcció de materials és important pel factor de creativitat que, sens dubte, evidencia en l'alumnat afavorir: a) la possibilitat que el docent i l'alumnat puguin disposar de molts més recursos per fer les classes d'Educació Física; b) el respecte a aquests recursos i materials que ha construït el propi alumnat; c) la possibilitat d'adaptar-se a les necessitats i característiques de l'alumnat; d) potenciar una veritable comunitat educativa que es preocupa pels seus individus, el seu entorn i context; i en relació i a això darrer, e) una consciència ecològica (Hortigüela-Alcalá, et al., 2020).

Al respecte, hi ha dos professors que afirmen introduir aquest model a les seues Unitats Didàctiques i en concret a la Pilota Valenciana, és el cas d'Inés i Olivia. En el cas d'Inés els fa auto-construir-se el guant de Pilota, i Olivia a més del guant els fa fer les pilotes en les que posteriorment jugaran:

“L'auto-construcció de material, també és una metodologia que utilitze dins dels esports i en aquest cas de pilota s'han de construir el guant de pilota. El material auto-construït en pilota els costa, perquè a part de comptar per a nota de pilota valenciana, també per protecció”. (Inés, 11 d'abril de 2022, entrevista 6).

“Faig que se facen el guant de pilota i la pilota”. (Olivia, 8 d'abril de 2022, entrevista 5).

A continuació trobem l'explicació de com fer la pilota:

“Les pilotetes estes xicotetes que boten moltíssim, vale? D'eixa piloteta lo que faig és l'enrotllen en un tros de drap i una vegada està la piloteta i el drap, en fil de cosir van donant-li la forma redoneta al drap i a la pilota, osea van fent-la redoneta i a partir d'ahí en trossets xicotets d'esparadrap van forrant-la, fins que els queda la piloteta més o menys redoneta i utilitzem eixes pilotes, per a que se fagen també responsables del seu propi material. També l'altra opció és fer-ho en llana directament, que molts són molt còmodes perquè la veritat és que quan poses el drap per a posar-li el fil sempre queda algun bultet que altre i entonces comencen a estressar-se “és que no me ix, pareix una llonganissa, i tot això” i jo “que sí que acaba eixint”, i entonces moltes vegades els done l'opció de fer-ho en llana. (Olivia, 8 d'abril de 2022, entrevista 5).

Finalment i referent a les propostes metodològiques del professorat entrevistat a la Pilota Valenciana, a continuació es comentaran les seues aplicacions pràctiques a

nivell de centre i d'Unitats Didàctiques. En primer lloc, cal recordar les paraules de Durbà-Cardo (2000) el qual defèn que per a que la pilota s'emancipe com a esport dintre de l'ampli ventall d'esports i pràctiques físiques que hi ha, és necessari que hi haja una adient progressió metodològica que enriqueisca aquells que s'inicien en un esport que per naturalesa ja és divertit.

Així doncs trobem les exemplificacions de d'Unitats Didàctiques expressades pel professorat entrevistat:

“En segon i tercer diguéssim que la tenim plantejada com a UD que nosaltres desenvolupem, dirigida i després ja en quart d'ESO com que ja l'hem treballat en 2n (raspall) i 3r (frontó i escala i corda) vam pensar que per a que el contingut no se repetira tot i que hi ha moltes modalitats, en quart d'ESO el que tenim plantejat és més una experimentació per la seua part, ells busquen fent grupets, han de buscar una modalitat i presentar-la als companys i explicar quines diferències tenen respecte a altres modalitats que s'han treballat”. (Carla, 4 d'abril de 2022, entrevista 1).

Des d'aquesta perspectiva, a aquest centre es fa una progressió metodològica, del joc directe per terra, al joc directe de bo, és a dir, del raspall a l'escala i corda, a més s'introdueix el joc indirecte a tercer, tal i com marca el decret, però pel demés no segueix el que estipula la legislació, no hi ha pilota a primer i no fa les modalitats que toca per curs, exceptuant el frontó. Tanmateix, és interessant el fet d'anar de menys autonomia a més al llarg dels cursos.

Seguidament trobem a Cecilio, el qual és un cas similar a l'acabat de veure:

“En 3r comencen en raspall, lo més basic i en 4rt si que comencem amb altres modalitats” Segons el currículum deuria d'estar en tots els cursos. *“Sí, el que passa és que específicament com a pilota valenciana no el donem sinó que en primer d'ESO donem com una introducció donem jocs que sí que són molt de pilota que van orientats a la pilota”* (Cecilio, 5 d'abril de 2022, entrevista 2).

Ací es pot observar com una vegada més s'incompleix el marcat per la legislació.

Posteriorment trobem a Jose, en aquest cas explica la seua Unitat Didàctica de Pilota Valenciana de forma resumida:

“Enguany hem treballat raspall (...) Comence en pilota gran, val? Dos equips, en este cas no comence jugant a pilota com a tal, comence des d’una pilota de colpbol més o menys, el que vull que sàpiguen és quin és el patró de joc (...) torne a fer el mateix però reduint el tamany de la pilota. Vale? Gastem pilota de tenis, perquè el tamany és molt important, en la gran és fàcil, però després ja hi ha xiquet i xiqueta que quan la pilota de tenis bota els costa agafar-la (...) per això és més complicat partir d’un joc d’aquestes característiques perquè les possibilitats són moltes, si jo diguera no, anem a començar en colpejos, per parelles colpejos, però me pareix massa avorrit (...) per a que ells vegem l’esquema del joc i vas dividint 5 contra 5, després 3 contra 3 i vas reduint el tamany de la pilota, sense puntuar, puntuen 1,2,3,4,5... quan ja més o menys l’esquema del joc el tenen assolit, ja claven pilotes de badana (...) i una vegada ja tenen això clar ja entre en el tema de la puntuació, els explique com se puntua, 15, 30, val i joc i ja arribem finalment fins lo que és el joc del raspall més reglat”. (Jose, 7 d’abril de 2022, entrevista 4).

Lligat a Jose, trobem que tot el professorat que ha explicat sessions de Pilota Valenciana ho ha fet de la modalitat de Raspall, independentment del curs.

“Raspall, que tènicament és un joc que és més esgotador que complicat, perquè al final la pilota pot raspar, botar, etc., (...)De la tàctica a la tècnica, jo comence inclús en canvi dels materials, (...)comence amb el colpbol, el colpbol l’utilitze per a la transferència, són pilotes més grans, psicomotriument primer l’ull mà està més controlat a partir d’ahí ja passe a unes pilotetes més menudetes que tinc d’espuma, després passem a les pilotes de tenis fins que arribem a jugar ja en pilotetes de badana que per a ells la diferencia de la pilota de tenis a la de badana ja és bestial per a ells”. (Carla, 4 d’abril de 2022, entrevista 1).

Seguint amb Olivia, la qual imparteix classes a 2n d’ESO, curs en el qual, segons el Decret 87/2015 el contingut de Pilota Valenciana a impartir és el Nyago, ella es justifica així:

“He donat sempre raspall perquè damunt pense que participen molt més, encara que el Nyago és molt similar, el Nyago realment l’utilitze com un joc previ al raspall, lo de parar la pilota, colpejar”. (Olivia, 8 d’abril de 2022, entrevista 5).

Pel que fa a l’altra modalitat comentada a les entrevistes, l’escala i corda, se’ls va preguntar què opinaven del fet que no aparegués al currículum sobre ser considerada la modalitat “reina” avui en dia.

“A veure, encara que no es parle, jo alguna vegada si que l’he treballat, crec que te certa complicació el que pegue un bot i tornar-li a pegar no és fàcil”. (Jose, 7 d’abril de 2022, entrevista 4).

“Jo crec perquè a lo millor és més complicat pegar a la pilota a l’aire que per terra, però no ho sé, no ho sé”. (Olivia, 8 d’abril de 2022, entrevista 5).

“Crec que està en 1er de batxillerat, però és veritat que a l’ESO no, però bueno, el que t’he comentat abans, que dins del ventall de pilota valenciana i dels espais, instal·lacions que tens en el centre, pense que pots adaptar el contingut, a mi m’agrada donar-la inclús en 4rt, no la modalitat en si, hem adaptat la ferida similar al traure del raspall però llançar-la a la paret, però sí l’element característic de la corda, eixe sí”. (Inés, 11 d’abril de 2022, entrevista 6).

S’evidencia que sobre no aparèixer al currículum el professorat la sol incloure, és més, anteriorment Inés ha nomenat el fet de fer una lliga a l’hora del pati d’escala i corda, això sí, tot el professorat ha coincidit que és una modalitat que s’ha de practicar en els cursos superiors o inclús en batxillerat ja que tècnicament és més difícil que el raspall, pel fet de jugar de bo o al primer bot.

5.5.Avaluació dels continguts

Una vegada vist, analitzat i discutit què opina el professorat sobre el contingut de Pilota Valenciana, quines són les estratègies didàctiques, metodologies i propostes metodològiques que utilitza i fixant-nos en si aquestes s’han apropiat més cap al tradicional o l’innovador, sols falta parlar de com el professorat realitza l’avaluació dels continguts i en concret de la Pilota Valenciana.

Segons Blázquez (2017) l’avaluació és un dels aspectes més complexos de l’educació, genera gran controvèrsia, incertesa i interrogants als docents. Repetint la definició que aquest autor ens ofereix, trobem que avaluar ha de ser un procés compartit que, en funció d’uns criteris, obté evidències d’aprenentatge, tant del transcurs com del producte, per a reflexionar i formular un judici sobre els canvis i resultats d’aquest fenomen, amb la finalitat de poder prendre les decisions més adequades que ajuden a l’alumnat a fer-se més responsable i autònom en qualsevol decisió de la seua vida.

En relació amb l’esmentat trobem com Carla i sobretot Jose expressen la incomoditat respecte a l’avaluació (recordem que Carla té una experiència de 14/15 anys i Jose de 20):

“L’avaluació és un punt que té molta discussió” (Carla, 4 d’abril de 2022, entrevista 1).

“L’avaluació... pf, per a mi ha sigut sempre lo pitjor, és una cosa, que després de 20 anys encara no estic segur de com fer-ho. L’avaluació sempre ha sigut per a mi el cavall de batalla fonamental. Per a mi ha sigut sempre molt complicat, no he donat encara en un sistema o forma d’avaluar en la que jo me trobe 100% satisfet”. (Jose, 7 d’abril de 2022, entrevista 4).

Seguint amb Carla, trobem que fa un comentari respecte a l’avaluació on afirma que sense “avaluar” ja podria posar la nota:

“L’avaluació qualsevol professor que ja té una experiència que jo pense que ja 14 o 15 anys ja és una experiència. Alumnes que tu tens tots els dies, realment en els ulls tancats tu podries posar la nota. El que passa és que al final tu has de posar una nota i eixa nota la tens que justificar i si tens algun tipus de reclamació tu has d’estar cobert. Has de fer tot el procés d’avaluació perquè diguéssim que la llei et demana al final que si tens algun tipus de reclamació tindre uns instruments que poder mostrar” (Carla, 4 d’abril de 2022, entrevista 1).

Es percep una concepció de l’avaluació bastant tradicional com diuen Palacios et al., (2019) i Hernán et al., (2018). A més, afirma que s’ha d’avaluar per a estar cobert en cas de reclamacions, per què la llei t’ho demana. És a dir, que s’ha d’avaluar sols per a respondre a possibles reclamacions i no per exemple, per a millorar el sistema d’ensenyament-aprenentatge, obtenir un feedback del que ha après o no l’alumnat, etc. Per tant, s’hi veu una concepció bastant tradicional respecte a l’avaluació.

Seguidament apareix Cecilio, el qual té una forma d’avaluar podríem dir mixta, entre el tradicional i l’innovador. Això és perquè expressa comentaris on evidencia que avalua la condició física mitjançant tests físics, cosa que ens apropa a un paradigma de rendiment, basat en el resultat (Ponce, 2007; Crisorio 1995). I després explica que en altres continguts utilitza les rúbriques, utilitza tècniques pròpies de l’avaluació formativa i compartida com són l’auto-avaluació i la co-avaluació (López-Pastor et al., 2006; Palacios et al., 2019; i Hernán et al., 2018). A banda, fa ús de les noves tecnologies.

“En condició física faig el examen en plickers i després faig els test de condició física en el que evidentment ahí no hi ha ni co-avaluació ni res, ahí és lo que fan i com ho treballen durant tota l’avaluació”. (Cecilio, 5 d’abril de 2022, entrevista 2).

“Co-avaluació i auto-avaluació, fan les dos inclús co-avaluació per grups”. (Cecilio, 5 d’abril de 2022, entrevista 2).

“Jo utilitze molt noves tecnologies, utilitze quadern del professor digital, i ferramentes per a l’avaluació en tinc de tots els colors, des d’aplicacions tipo plickers, tipo quizzis, el que siga, després rúbriques de tots els colors, tinc dos mil rúbriques que estan adaptades a segons quin esport o quina activitat estic fent”. (Cecilio, 5 d’abril de 2022, entrevista 2).

Afirma utilitzar molt les noves tecnologies, però al fi i al cap, segons el referenciat el que està fent en aquestes és un examen teòric, que perfectament podria fer amb paper un tipus test. Per tant, tal i com diu González (2020) només té sentit incorporar la tecnologia en qualsevol procés d’aprenentatge si aquesta produeix una millora en si mateix, ja siga en aspectes motivacionals dels estudiants o a l’eficàcia o eficiència del disseny i/o implementació del procés.

Seguidament trobem a Héctor, el qual té una forma pràcticament igual de procedir a Cecilio, sols que aquest ho fa sense l’ús de les TIC-s:

“Faig una sessió teòrica, després els faig un examen, un control, molt fàcil, i ahí comprove si realment escoltaven en classe, si han après coses de l’esport o no. I després a nivell pràctic, l’observació directa, tots els dies després nosaltres gastem una plataforma on apuntem si el xiquet treballa o no, s’esforça, participa i després moltes vegades faig un examen pràctic del que hem fet”. (Héctor, 6 d’abril de 2022, entrevista 3).

S’hi veu una avaluació tradicional basada encara en els sabers teòrics, pràctics i actitudinals i no una avaluació per competències que és la que la legislació actual marca. Ayuso, Rivera i Izquierdo (2018) entenen per competència la combinació de coneixements, capacitats i actituds adequades per a resoldre una determinada situació. Continuant amb els mateixos autors i endinsant-nos en el procés d’avaluació, trobem els instruments d’avaluació, els quals són definits com al mitjà a través del qual es recull i registra la informació i les evidències que van a afavorir l’emissió d’una valoració

objectiva. Això comporta centrar l'atenció en els implicats i el seu comportament en la seua relació amb l'entorn.

Per a observar és necessari: descriure de forma precisa els comportaments que se volen observar, descriure els indicadors i els seus nivells d'èxit i propiciar les situacions adequades. En conseqüència, aquest plantejament exigeix centrar l'atenció en dos aspectes: la creació de les situacions adequades i l'elaboració d'indicadors precisos i els seus nivells d'èxit corresponents (Ayuso et al., 2018). Per tant, la rúbrica es presenta com un instrument de notable importància en l'avaluació per competències, recollint-se com una prescripció normativa per a avaluar les competències (Ordre ECD/65/2015). Aleshores, per a l'avaluació per competències l'instrument més recomanat és la rúbrica, s'observa que 5/6 professors entrevistats l'utilitzen:

“Estic introduint-me després d'uns quants anys decidint-me en el tema de l'avaluació per competències, val? Jo utilitze, en funció del que vull avaluar, les rúbriques que no estan de moda, sinó que s'han d'utilitzar perquè són més competencials”. (Jose, 7 d'abril de 2022, entrevista 4).

“Tinc un percentatge de la rúbrica que és la que jo valore i que inclou els aspectes tècnics, tàctics, reglamentaris, l'esportivitat i l'aplicació del reglament i després si hi ha algun aspecte que s'han d'auto-construir, això també ho valore, dins de la rúbrica” (Inés, 11 d'abril de 2022, entrevista 6).

“Jo utilitze unes rúbriques d'avaluació i vaig avaluant-los dia a dia, aleshores trac la mitjana de tots els dies, no faig un examen final, vaig avaluant-los dia a dia” (Olivia, 8 d'abril de 2022, entrevista 5).

“Jo faig graelles d'ítems, rúbriques, tu agafes un gest tècnic per exemple i poses diferents nivells d'adquisició i tu a l'alumne l'avalues en funció de quin nivell ha adquirit” (Carla, 4 d'abril de 2022, entrevista 1).

“Després rúbriques de tots els colors, tinc dos mil rúbriques que estan adaptades a segons quin esport o quina activitat estic fent. Fas la rúbrica alumne a alumne durant la classe? (se li preguntà) “Alumne a alumne durant la classe, al finalitzar la classe, al final de la unitat ho faig de diferents maneres”. (Cecilio, 5 d'abril de 2022, entrevista 2).

Trobem així que 5/6 professors entrevistats fan ús de les rúbriques, tot i que no tots fan el mateix ús, hi ha alguns que valoren més la tècnica, altres més la tàctica, altres

ho fan per a aspectes actitudinals, o més reglamentaris, etc. Però sols dos professors parlaren d'un ús de les rúbriques propi de l'avaluació formativa, utilitzant tècniques com l'auto-avaluació i la co-avaluació.

Fou remarcable ja que sols Cecilio i Inés nombraren aquest tipus de tècniques i a més, Inés és la professora amb menys experiència dels entrevistats, la qual afirmà:

“Sobretot en cursos de 3r i 4r d'ESO, eixos partits examen que dic jo de final d'unitat també introduisc la co-avaluació” (Inés, 11 d'abril de 2022, entrevista 6).

Aspecte a destacar ja que aquesta és la professora que feia ús del Model d'Ensenyança Esportiva i el Model Comprensiu i concordant amb el que diuen Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá i Fernández-Río (2020) l'avaluació formativa i compartida millora la implementació dels models pedagògics. I després, Cecilio, com ja s'ha vist anteriorment. Aquest cas, és més remarcable, ja que afirmà fer tant auto-avaluació com co-avaluació i és el mateix professor que fa una avaluació sumativa en el cas de la condició física, utilitzant els tests, com també realitza exàmens teòrics, tot i que amb l'ús de les TIC-s.

5.6. Avaluació del contingut de Pilota Valenciana

Pel que fa a l'avaluació específica del contingut de Pilota Valenciana, trobem a dos professors amb un modus-operandi similar, els quals avaluen a partir de rúbriques i de situacions reals de joc, a banda hi ha especificitats com per exemple Jose afirma valorar la tècnica, però ho fa més que l'execució al mil·límetre que sàpiguen diferenciar entre els tipus de colps i com es fan més o menys:

“En rúbriques i després el que t'he dit, a mi me funciona molt bé i és molt divertit, jo al final de la UD faig com un campionat” (Carla, 4 d'abril de 2022, entrevista 1).

“Me cree una rúbrica, els ensenye els diferents tipus de colpejos que poden utilitzar, després d'aprendre el joc. Per tant a l'hora d'avaluar sí que avalue que ells sàpiguen quin colp és i que l'executen mitjanament bé i també tinc una rúbrica on valore en una partida de raspall la participació, sobretot que sàpiguen dur bé el marcador, que colpegen com cal, que participen del joc, etc.”. (Jose, 7 d'abril de 2022, entrevista 4).

A continuació sí que trobem un tipus d'avaluació més tradicional i tècnica, tot i que també anomena formes d'avaluar més referents a la comprensió del joc:

“Faig un examen pràctic, jo els puc ficar un dau i dir anem a ferir i tens 10 oportunitats, tens que llançar dins del dau a esta distancia, pots avaluar dins d'una partida, el jugador jugadora s'ubica bé dins del camp, sap seguir el seu rol, sap traure i a més trau amb potència amb direcció ficant dificultats a l'adversari, vull dir hi ha mil maneres d'avaluar, és molt fàcil avaluar la pilota com els altres esports, molt fàcil”. (Héctor, 6 d'abril de 2022, entrevista 3).

Vegem com avalua tant la tècnica com la tàctica, però ho fa de forma aïllada, no conjunta. Una variant d'aquesta forma d'avaluar és la que trobem a continuació:

“Utilitze una rúbrica per a la partida examen, dins d'eixa rúbrica valore els aspectes tècnics i tàctics i la treta, de manera més concreta, també els faig unes preguntes sobre el reglament”. (Inés, 11 d'abril de 2022, entrevista 6).

Vegem com valora els aspectes tècnics, tàctics i reglamentaris. Per últim trobem a Olivia la qual avalua l'auto-construcció dels materials:

“Els avalue el guant i la pilota. En una rúbrica, la durabilitat, el material que han utilitzat...”.

Concorda amb l'esmentat per Hortigüela-Alcalá et al. (2020), els aspectes a valorar a un procés d'auto-construcció de materials a Educació Física són sis aspectes: 1) Projecte de l'artefacte/objecte: vinculat amb el primer pas a dur a terme que és elaborar un projecte clar en què es tinguin a compte el disseny del mateix, la selecció de materials, el procés de construcció, la seguretat de l'objecte o artefacte i la seva manejabilitat; 2) Materials utilitzats: (econòmic) partint de l'exigència que tot o la pràctica totalitat del material utilitzat és reciclat o reutilitzat (excepte allò imprescindible); 3) Responsabilitat en la seva elaboració i cura: des de la idea que l'alumnat ha respectat exactament els passos, terminis i pautes establertes pel professor per realitzar l'objecte/artefacte i l'ha tractat amb cura (sense maltractar-lo); 4) Experimentació i reconstrucció: (maneig/funcionalitat) implica que encara que es hagi hagut de reconstruir-ne una part per la inadequada qualitat/elecció del material, es mostra la seva manejabilitat, responnent als requeriments que l'activitat per a la qual s'ha dissenyat requereix; 5) Durabilitat: perquè un objecte funcioni adequadament requereix que la seva fabricació respongui sobradament al temps de necessitat del mateix a la

classe d'Educació Física i 6) Estètica: encara que no és imprescindible per a la utilització del mateix, es cuiden els petits detalls (neteja, decoració, colors utilitzats...) com a part del desenvolupament personal i social.

Vegem que la professora nomena dos dels ítems dels sis que la literatura marca com a essencials, no es pot dir segur que no avalua els demés, sols que esmenta aquests dos. Seguint amb la mateixa professora i fent un canvi cap a la vessant del joc, trobem que la seua avaluació la basa en aspectes més tàctics que tècnics, és a dir, fomenta l'aprenentatge de la tàctica com hem vist anteriorment i també ho fa a l'hora d'avaluar:

“Si busquen ells la pilota per a colpejar, o si s’esperen arrere o no, perquè açò és un esport d’invasió, per tant que vagen a buscar la pilota i no se queden parats, que participen en el joc, que colpegen bé però no el tipus de colpeig específic que pugen fer” (Olivia, 8 d’abril de 2022, entrevista 5).

Per finalitzar el bloc d’Avaluació se’ls va fer la següent pregunta mostrant-los la Taula 7:

“Aquests són els Criteris d’Avaluació per al contingut de Pilota a l’ESO, els quals són prescriptius, creus que fomenten un aprenentatge comprensiu?” (Entrevistador)

Taula 7: Criteris d’Avaluació de la Pilota Valenciana a l’ESO segons el Decret 87/2015.

Curs	Criteri d’avaluació
1er ESO	Realitzar colps específics de la pilota valenciana amb diferents mòbils, aplicant-los a un joc d’equip com el raspall bàsic i practicar jocs populars i tradicionals del nostre entorn i del món.
2n ESO	Realitzar amb correcció diferents colps específics de la Pilota Valenciana i aplicar-los al nyago i les seues variants i practicar els jocs populars i tradicionals del nostre entorn i món.
3er ESO	Utilitzar els colps específics i els elements tècnics, tàctics i reglamentaris de la pilota valenciana en raspall al carrer i trinquet, nyago i frare i practicar jocs populars del nostre entorn i del món.
4rt ESO	Adaptar amb correcció els colps específics, la tàctica (traure i restar) i el reglament de pilota valenciana en les modalitats de raspall al carrer, al trinquet, a ratlles, nyago i frare.

Les respostes obtingudes foren les següents:

“Home, se centra bàsicament en els colps, i tu quan parles de colps estàs parlant de tècnica” (Carla, 4 d’abril de 2022, entrevista 1).

“Home, estic veient que parla sempre de colps específics, baix el meu punt de vista, conforme estava parlant de les coses que valore, els colps específics jo no els tinc massa en compte, jo ho faria al revés, valorar el que en el joc d’equip del raspall bàsic estiguen ben col·locats, que sàpiguen com funcionar i per a fer això, baix el meu punt de vista tu pots jugar a raspall sense saber els colps específics, però sabent els colps específics igual no pots jugar a raspall”. (Jose, 7 d’abril de 2022, entrevista 4).

L’expressat per Jose concorda amb l’esmentat per Cabezón i Gutiérrez-García (2018), els quals afirmen que una de les principals crítiques al model analític és l’excessiu èmfasi en la tècnica esportiva, aïllada del context real del joc, oblidant-se dels aspectes relacionats amb la comprensió del joc i l’habilitat per a reflexionar en acció.

“Jo crec que prima el tècnic. Però, jo prime molt més a nivell tàctic, saps? Però pense que el document pont (Decret 87/2015) va a la tècnica, com per exemple lo de realitzar els colps específics, quan l’indicador també ho posa que han de fer-los saps?” (Olivia, 8 d’abril de 2022, entrevista 5).

“Comprensiu? A vore, la veritat és que se centra prou en els colps específics i després en comprendre alguna cosa del joc, a lo millor comprensiu no però també depèn de l’enfocament que vullgues adaptar”. (Cecilio, 5 d’abril de 2022, entrevista 2).

Observem com tot el professorat afirma no seguir el Decret al peu de la lletra. En altres casos, quan l’aplicació d’aquest depèn del context, de les instal·lacions, o factors específics de cada centre o grup, pot ser justificable, però en aquest cas, l’avaluació de la Pilota Valenciana és el que és.

En aquesta situació concreta, tal vegada sembla inclús bé no seguir el Decret específicament, ja que tots el professorat entrevistat ha expressat una preferència per la tàctica abans que la tècnica a l’hora d’avaluar la pilota valenciana, però al cap i a la fi, si en aquest cas avaluen més a la seua manera, també pot passar amb altres continguts o altres situacions, pot passar inclús que hi haja professorat que prefereixi no impartir el contingut de Pilota Valenciana, com s’ha comentat anteriorment.

5.7. Perspectives actuals i futures

Després d'haver vist les estratègies avaluatives que utilitza el professorat i les seues característiques es passa a comentar les perspectives actuals i futures. En primer lloc es va a parlar sobre l'exposat al marc teòric, l'App Trinquet i la nova modalitat de Pilota Valenciana, el Màdel.

Pel que fa al Màdel, Sebastian i Agulló (2021) parlen d'aquesta nova modalitat de Pilota Valenciana practicada a les instal·lacions del pàdel, i afirmen que pot ser una eina educativa efectiva. Al comentar-ho amb el professorat, totes i tots afirmaren conèixer la modalitat, però, es trobaren opinions diferents al respecte, hi ha professorat que apostaria per la seua inclusió sense dubte com és el cas de Cecilio:

“Sí, perquè no? No hi ha que donar-li l'esquena ni ser forofò de ninguna nova modalitat del que siga. Màdel es una activitat perfecta per a treballar”. (Cecilio, 5 d'abril de 2022, entrevista 2).

Hi ha altres que opinen que seria de difícil aplicació per la falta d'instal·lacions:

“En quin espai jugaríem al màdel, jo ho inclouria tot, però clar per a poder incloure... si hi ha una instal·lació” (Carla, 4 d'abril de 2022, entrevista 1).

“Necessitariem la instal·lació, no la tinguem i se podria adaptar, de tota manera ja m'agradaria que els instituts que no tenen les instal·lacions les tingueren, que s'haguera currat la conselleria, haguera dit vale, ací no hi ha, o en este poble no hi ha una instal·lació encara que no siga del centre, dona igual, la faig la construisc, un trinquet no es una cosa massa cara de construir, son 4 parets i una escala, tampoc és massa complicat, aleshores pense que seria més interessant això, per a mi és més important una instal·lació un trinquet que per a jugar a màdel”. (Héctor, 6 d'abril de 2022, entrevista 3).

“Eixa especialitat se practica en una instal·lació específica de pàdel, la principal handicap és eixe, la instal·lació, que se poguera adaptar? Se podria, en la galotxeta, un joc com este, però veig la principal pega es eixa”. (Jose, 7 d'abril de 2022, entrevista 4).

“Possibilitats li vec limitades, a no ser que te'n isques de l'institut i a alguna pista de pàdel, possibilitats de portar-lo a la pràctica poques, com a molt pues se

podria buscar alguna instal·lació de pàdel prop i fer una o dos sessions i eixir però com a unitat ho vec complicat". (Inés, 11 d'abril de 2022, entrevista 6).

Pel que fa a l'App Trinquet, com ja hem vist anteriorment, Bosch-Valero et al. (2019) afirmen que aquesta permet aprofitar les noves tecnologies per a fer arribar el nostre esport a una gran quantitat d'usuaris, principalment, la població valenciana més jove. A la taula 8 observem el coneixement i opinió del professorat respecte a l'App:

Taula 8: Coneixement i opinió del professorat de l'App Trinquet.

Professor/a	Coneix l'App?	L'inclouria a la docència	Altres
Cecilio	Sí	<i>Parla de trinquet, parla de pilota valenciana en el mòbil, que això ja es un punt a favor per a què els nanos tinguen el mòbil en la ma, no hi ha més volta de fulla, vull dir, blanc i en botella</i>	<i>Jo sóc molt Pro TIC, les TIC me pareixen que si li dones un enfocament correcte i adequat són brutals, són fonamentals.</i>
Jose	Sí	/	/
Inés	Sí	<i>L'he provat, però se m'ha quedat ahí, no l'he introduït ací per a res.</i>	<i>No me pareixia que funcionava molt fluït. També dic, ostres, clavar un vídeo-joc en quant estem peleant un poc en contra de l'ús de les pantalles...</i>
Héctor	No	/	/
Olivia	No	/	/

Troblem que Cecilio sí que opta per la inclusió de l'App en la seua docència, i els arguments que dona semblen uns dels argumentats per Bosch-Valero et al. (2019) dient que els videojocs de temàtica esportiva són ideals per treballar alguns dels continguts i competències de l'àrea d'Educació Física, per este motiu han de començar a ser valorats

com a instrument d'aprenentatge. L'App 'Trinquet', ens permet, a més de jugar a pilota, conèixer la seua història, curiositats, vocabulari i als pilotaris més importants.

En canvi el testimoni d'Inés no concorda en l'esmentat per Bosch-Valero et al. (2019), els quals diuen que la utilització de Trinquet pretén incrementar el temps de compromís motor de l'alumnat, tant en el centre com en el seu temps lliure, a través del coneixement del joc i de l'interès per jugar a pilota.

Seguint amb els mateixos autors, els quals afirmen que l'App Trinquet situa la pilota valenciana com un esport del segle XXI. Es va reflexionar i se li va preguntar al professorat al respecte, en concret se'ls preguntà si pensaven que la Pilota Valenciana estava antiquada o estava quedant-se antiquada, les respostes foren unànimes en el no, tot i això hi hagué professorat que comentà que hi ha que canviar la forma de presentar les coses:

“Antiquada la pilota? perquè sempre ens preocupem tant de que tot siga modern? jo pense que el que podem canviar no és l'esport sinó la forma d'ensenyar-lo, de presentar-lo. Ja te dic estos xiquets necessiten molt visual molt de canvi, no poden estar molta estona fent una cosa, perquè ja perden l'atenció, però la pilota antiquada... la pilota és la pilota...” (Carla, 4 d'abril de 2022, entrevista 1).

“No, no es tracta de quedar-se antiquada o no, es tracta de que hi ha noves formes d'aprenentatge, noves formes de mostrar les coses a la gent, la pilota valenciana és lo que és, i és un joc, no el pots substituir per res. Antiquada no es pot quedar el joc es el joc i si no jues no hi ha pilota valenciana” (Cecilio, 5 d'abril de 2022, entrevista 2).

“No al revés, jo crec que no, no, jo crec que està sabent evolucionar”. (Jose, 7 d'abril de 2022, entrevista 4).

“En desús? en desús, pues a lo millor ixen d'ací i no se'n van a jugar a pilota, però no sé, també hi ha altres esports que... estic pensant en el bàdminton, jo no tinc cap alumne que se'n ixga i vaja a jugar al bàdminton, a vore com un esport minoritari més” (Inés, 11 d'abril de 2022, entrevista 6).

Posteriorment trobem a Olivia i a Héctor, els quals tampoc creuen que estiga antiquada però sí que fan èmfasi en què el professorat d'Educació Física té una responsabilitat molt gran al respecte:

“Jo crec que el que no se quede antiquada o al menys en els centres depèn de nosaltres”. (Olivia, 8 d’abril de 2022, entrevista 5).

“Jo no crec que siga antiquada moderna o... perquè no conega l’App o perquè no estiga el joc en la play station dels xiquets o el que siga, jo crec que és una cosa més de cultura, del poble, que l’ha mantingut el poble sempre i que la té que mantindre el poble, en este cas el professor d’educació física té una responsabilitat molt gran, i tots els professors d’educació física tindrien que estar obligats a donar la pilota, a posar-la en el disseny curricular base, tindrien que saber, tindrien que tindre una instal·lació, més això que si està antiquada o no” (Héctor, 6 d’abril de 2022, entrevista 3).

En aquest cas Héctor afirma que el professorat té una responsabilitat molt gran en la docència del contingut, defèn que tot el professorat deuria estar obligat a impartir-lo, i realment ho està, tot i que no es compleix i tampoc es comprova i a banda demana instal·lacions a tots els centres. No és l’únic que defensa aquests aspectes, trobem comentaris al respecte també en altre professorat entrevistat al respondre a la pregunta “On veus la Pilota Valenciana d’ací 20/30/50 anys a l’espai educatiu?”:

“Ojala per lo menos estiga en el mateix punt que està i realment en els centres, se invertixga, ja no sols temps i coneixement, a nivell d’instal·lacions, lo bàsic, hi ha molts cetres que no tenen, l’exemple més clar ací, no hi ha cap instal·lació específica per a jugar a pilota en el nostre centre, ni al poble” (Cecilio, 5 d’abril de 2022, entrevista 2).

“Si la cosa continua igual, la veig com a mínim igual i espere que millor, algo molt important va ser l’obligació dels instituts a construir les instal·lacions, que hi ha que a lo millor no la gasta però això va ser un pas important”. (Jose, 7 d’abril de 2022, entrevista 4).

“En el mateix lloc, jo pense que per a avançar s’han de fer moltes coses, partint de la formació del professorat, partint de les instal·lacions que ja estan, se podria fer, se podria agafar des de la federació, des de altes instàncies educatives i dir, senyores, ens hem gastat uns dines en els trinquets, en les galotxetes i dir, vale, anem al centre, anem a comprovar si realment se dona, fer un estudi i dir, vale jo tinc 100 centres, que s’han construït trinet, galotxa i noseque, quants estan gastant-la? I això se tindria que vore, perquè al final per a que una cosa perdure en el temps se tenen que fer coses i mirar que es lo que hi ha, mirar que se pot millorar i fer coses per a que això se mantinga en el temps.” (Héctor, 6 d’abril de 2022, entrevista 3).

“Jo espere seguir veient-la així, en el nostre dia a dia, no sé si passara o no perquè jo no sé si se dona actualment en la carrera”. (Olivia, 8 d’abril de 2022, entrevista 5).

S’observa com tres de les quatre respostes fan referència a les instal·lacions, el fet de que hi haja als instituts, de que s’estiguen construint, el fet de que hi haja instituts on no s’utilitza, aspectes que ja han sigut comentats.

Lligat al que esmenta Olivia en el paràgraf anterior, apareix a les entrevistes la formació del professorat, veiem com tant Héctor com Olivia hi fan referència, i a més es veuen comentaris com aquests:

“No sé si en la carrera tenen una... (assignatura de Pilota Valenciana)” (Cecilio, 5 d’abril de 2022, entrevista 2).

“En la carrera, a la pública a València, la meua promoció va ser la primera en tindre-la com a optativa a quart” (Entrevistador).

“Es que eixe es el problema, que si la gent no ho dona, no saben i no estan formats, jo tinc molts companys que no s’han atrevit a donar-la. Perquè com van a ensenyar una cosa que ells no saben? En Activitat Física i Esport haurien de ja que no siga optativa i posar-la com assignatura obligatòria per a tot el món i que tot el món coneguera”. (Olivia, 8 d’abril de 2022, entrevista 5).

“Crec que la pilota encara continua seguint un contingut que a la facultat no està, és obligatori? Jo ho tinc claríssim, hauria de ser un contingut obligatori en la facultat, tu estudies en CAFE de valència, d’alacant, castelló, elx, ontinyent o d’on estiga i igual que dones anatomia o kinesologia o fisiologia tens que donar pilota valenciana, una persona que se forma en la comunitat valenciana té que saber sí o sí pilota valenciana, però no per afició o el que siga, perquè té que saber-ho, és una obligació” (Héctor, 6 d’abril de 2022, entrevista 3).

En aquest aspecte coincidí el professorat, la necessitat de fer obligatòria l’assignatura de Pilota Valenciana al grau de Ciències de l’Activitat Física i l’Esport, ja que sinó continuaran formant-se professionals que tal vegada no coneguen el nostre esport.

Per finalitzar aquest apartat, s'aprecia una cita important que va fer Olivia al respecte del contingut de la Pilota Valenciana als instituts d'educació secundària obligatòria:

“Donar-la i que si està obligada en el Decret donar-la de veritat, perquè aixina com jo me puc botar algun indicador o algun contingut de donar saps?, la pilota que sí que se te que donar en tots els cursos, que la donen, entonces jo crec que tots haurien de ser responsables i donar-la sinó saben de frare que donen el raspall, però que donen algo i que sàpiguem que hi ha un esport ací a la comunitat”. (Olivia, 8 d'abril de 2022, entrevista 5).

6. CONCLUSIONS

Per concloure la investigació i recordant la pregunta d'investigació i els objectius:

Quin és el tractament pedagògic/didàctic i avaluatiu que rep el contingut curricular de Pilota Valenciana per part d'un grup de professorat d'Educació Física en l'Educació Secundària Obligatoria?

En primer lloc, trobàvem l'objectiu de conèixer quina percepció té un grup de professorat d'Educació Física sobre la Pilota Valenciana com a contingut curricular. S'hi veu que:

- ✚ El professorat entrevistat ha mostrat interès per la docència del contingut de Pilota Valenciana.
- ✚ Tot i l'interès mostrat, no tot el professorat compleix el Decret 87/2015 amb l'obligació d'impartir Pilota Valenciana a tots els cursos de l'ESO, com tampoc compleix les modalitats marcades pel mateix.

Pel que fa al segon objectiu, el qual era explorar des de quins enfocaments curriculars aborda aquest grup de professorat l'ensenyament del contingut de Pilota Valenciana i si aquests responen a plantejaments innovadors o convencionals. Es conclou que:

- ✚ S'han observat diferents maneres d'enfocar la docència de la Pilota Valenciana, en concret, hi ha dos membres del professorat entrevistat que són més convencionals front a quatre que són més innovadors.
 - El professorat més convencional, aposta per un ensenyament que va de la tècnica a la tàctica pel que a esports es refereix. Esmenten l'ús de tests físics al bloc de Condició Física i Salut com a “examen”, valorant el rendiment i segueixen avaluant de forma teòrica, pràctica i actitudinal.
 - El professorat més innovador, respecte als esports afirma ensenyar sempre des de la globalitat cap a l'especificitat. Expliquen que fomenten la comprensió del joc, a través de preguntes, resolució de problemes, descobriment guiat. I a banda, dos professors fan ús de Models Pedagògics a l'ensenyament de Pilota Valenciana.

Respecte al tercer objectiu, conèixer quines estratègies didàctiques, avaluatives i propostes metodològiques empra el grup de professorat participant per a ensenyar el contingut de la Pilota Valenciana. S'hi observa que:

- ✚ Sols hi ha dos professors que afirmen utilitzar models pedagògics a la Pilota Valenciana, sent aquests Model d'Ensenyança Esportiva, Model comprensiu (TGfU) i Model d'auto-construcció de materials.
- ✚ La docència de la Pilota Valenciana no s'ha diferenciat de l'adoptada pel mateix professorat als altres esports.
- ✚ L'avaluació a la Pilota Valenciana no s'ha diferenciat de l'adoptada pel mateix professorat als altres esports.
- ✚ L'avaluació Formativa i Compartida no resulta popular entre el professorat.
- ✚ L'avaluació Formativa i Compartida s'utilitza poc al contingut de Pilota Valenciana, s'opta més per una avaluació realitzada pel professorat mitjançant l'ús de rúbriques per a avaluar i qualificar la tècnica, tàctica i aspectes teòrics del contingut.
- ✚ Els instruments d'avaluació preferits pel professorat per al contingut són les rúbriques, les quals consideren més justes i competencials.
- ✚ Hi ha part del professorat que no segueix els Criteris d'Avaluació específics de Pilota Valenciana del Decret 87/2015 a l'hora d'avaluar i opten per prioritzar el coneixement tàctic al tècnic que marca el Decret.
- ✚ El professorat entrevistat generalment no considera el màdel com una modalitat prioritària a introduir.
- ✚ El professorat entrevistat generalment no considera l'App Trinquet com un recurs necessari o que facilite l'aprenentatge i l'interès de l'alumnat per la Pilota Valenciana.

A més, s'afegeixen implicacions educatives i/o institucionals que no corresponen ni a la pregunta d'investigació ni als objectius plantejats prèviament. Com es tracta d'una investigació qualitativa, i s'han utilitzat entrevistes semi-estructurades, han aparegut codis no esperats durant l'anàlisi de les dades. Es conclou que:

- ✚ Hi ha centres que no disposen d'instal·lacions per a la pràctica esportiva, i tampoc la tenen a la localitat, la qual cosa dificulta la pràctica de l'esport.
- ✚ Hi ha centres que malgrat tindre les instal·lacions no s'utilitzen i inclús funcionen com a magatzem de material.

- ✚ S'evidencia la necessitat d'impartir de forma obligatòria l'assignatura de Pilota Valenciana al grau en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport per millorar la formació del futur professorat d'Educació Secundària, Batxillerat i cicles formatius.

7. LIMITACIONS, IMPLICACIONS I FUTURES LÍNIES D'INVESTIGACIÓ

7.1.Limitacions

Pel que fa a les limitacions d'aquesta investigació és que sols s'ha entrevistat al professorat i no s'ha recollit informació sobre la mirada de l'alumnat cap a la Pilota Valenciana. A més, els resultats han sigut obtinguts d'una investigació on sols han participat 6 professors/es d'un mateix territori, la Ribera Alta.

Un altra limitació ha sigut el temps, el professorat m'oferia quedar per a fer les entrevistes en hores lliures del seu horari laboral, amb la qual cosa les entrevistes es reduïen. Haver pogut fer entrevistes més llargues, o haver pogut concretar més entrevistes amb el professorat haguera ajudat a profunditzar en temes que tal vegada s'han tractat més supèrfluament a aquesta investigació.

7.2.Implicacions

Els resultats derivats d'aquesta investigació permeten presentar “una” realitat de la Pilota Valenciana a partir del pensament i les actuacions del professorat en actiu de la Ribera Alta.

A través d'aquesta investigació es pretén ajudar a la pilota, tant de bo arrel d'aquesta investigació la Federació i la Conselleria obriren una investigació sobre l'ús de les instal·lacions als centres de l'ESO. Tant de bo s'observe amb més deteniment si el professorat compleix la legislació vigent o si realment com diuen professors/es a aquesta investigació és “sols paper”. A banda, és una cridada a la mobilització del professorat de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport per a fer l'assignatura de Pilota Valenciana obligatòria al grau.

Finalment i més personalment, espere haver fet reflexionar al professorat entrevistat sobre la seua aplicació pràctica, el fet de no complir amb la docència de la Pilota Valenciana a tots els cursos, o el tractament de les diferents modalitats marcades pel currículum.

Espere que aquesta investigació ajude a que la Pilota, com ha dit el professorat entrevistat, a que al menys es quede al mateix lloc que està i a poder ser, si es compleixen totes les altres esperances, millore la seua posició a la societat i es popularitze entre les noves generacions, com ho ha sigut a les velles.

7.3.Futures línies d'investigació

Arrel de l'anàlisi de les entrevistes, sorgeixen diferents punts de partida per a futures investigacions. Per exemple observar les diferències entre coneixements i pràctica de pilota als instituts entre províncies, comarques, etc. Tant en l'alumnat com al professorat.

Tot seguit i per completar la present investigació, estaria bé continuar el treball de recerca però ara posant el centre d'atenció sobre l'alumnat, les seues experiències de pràctica de Pilota Valenciana, tant de forma curricular com extra-curricular.

Un altre punt, que podria considerar-se important és un estudi on es comprove quin és l'ús que reben les instal·lacions de Pilota Valenciana, saber si realment s'estan utilitzant, o si les situacions observades durant les entrevistes on veiem en dos casos directament i en un indirectament, que les instal·lacions i més en concret en els observats directament, que la Galotxeta actuava com a magatzem per al material de l'assignatura. La qual cosa vaig comprovar personalment i era impossible d'utilitzar ja que tenia: matalassos grans i menuts, plínton, potro, bancs suecs, trampolins, etc.

Canviant de vessant i anant cap a les metodologies, queda com a futura línia d'investigació saber si el nivell d'experiència docent influeix en el nivell de direcció de les sessions i l'autonomia de l'alumnat a l'hora d'impartir les classes.

8. REFERÈNCIES

- Agulló Calatayud, V. (2016). *Esport tradicional valencià i territori: Catàleg de l'exposició itinerant Universitat de València i Diputació Provincial*. Universitat de València.
- Arday, D.N. (2019). *Modelo de Educación Deportiva*. Máster de Neuroeducación y Educación Física. Universidad CEU Cardenal Herrera.
- Ayuso, J. A. Z., Rivera, M. D. G., & Izquierdo, A. C. (2018). La evaluación por competencias en educación física y el proceso de construcción de una rúbrica. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (22), 111-127.
- Blázquez, D. (2016). *Métodos de enseñanza en educación física. Enfoques innovadores para la enseñanza de competencias*. Inde.
- Blázquez, D. (2017). *Cómo Evaluar bien Educación Física. El enfoque de la evaluación formativa*. Inde.
- Bosch-Valero, J. A. B., i Santamaría, L. R., & Vidal, J. G. (2019). L'app trinquet. Una innovació educativa en l'ensenyament de la pilota valenciana. En Ortí, J. (Ed), *Els jocs en la història: La diversitat lúdica*. 3 (137-143) Universitat Catòlica de Valencia San Vicente Màrtir.
- Brasó i Rius, J., & Torrebadella Flix, X. (2018). Reflexiones para (re) formular una educación física crítica. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 18 (71), 441-462.
- Cabezón, J. M. Y., & Gutiérrez-García, C. (2018). Aprendizaje del fútbol en la educación física escolar a partir de un modelo comprensivo. *Revista española de educación física y deportes*, (423), ág-41.
- Carbonell Martínez, J. A., Pascual Verdú, N., Silvestre García, M. D. M., Usabiaga, O., Fernández Lasa, U., & i Martos-García, D. (2021). Contracte d'aprenentatge en l'assignatura de Pilota Valenciana. In *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria: Convocatoria 2020-21* (pp. 2899-2916). Universitat d'Alacant/Universidad de Alicante.

- Castañer, M., & Camerino, O. (2001). De la renovación pedagógica a un enfoque global sistémico de la educación física. En Vázquez, B. (Ed), *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 85-102). Síntesis.
- Coll, C. (1990): "Concepción constructivista y planteamiento curricular". *Cuadernos de pedagogía*, 188, pp 8-11.
- Conca, M. (2017). La introducció de la pilota al món educatiu: orígens, actualitat i reptes cap al futur. *La pilota valenciana: Reptes per al segle XXI. Congrés La Pilota Valenciana*, 62-78.
- Crisorio, R. L. (1995). Enfoques para el abordaje de CBC desde la Educación Física. *serie pedagógica*. (2), 175-194
- Delgado, M.A. (1991). *Los Estilos de Enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la Enseñanza*. ICE Universidad de Granada.
- Devís, J. & Molina-Alventosa, J.P. (2001). Los estudios del currículum y la educación física. En B. Vázquez Gómez, (coord.) *Bases educativas de la actividad física y el deporte*, pág. 243-276.
- Devís, J. & Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en la Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Inde.
- Devís, J., & Peiró, C. (1992). *Orientaciones para el desarrollo de una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos*. Inde.
- Díaz Barahona, J. (2012). La enseñanza de la Educación Física implementada con TIC. *Educación física y deporte*, 31(2), 1056-1056.
- Díaz, Ó. L., Mediavilla, A. A., Pastor, M. S., & Muñoz, L. F. M. (2020). Las metodologías activas en Educación Física: Una aproximación al estado actual desde la percepción de los docentes en la Comunidad de Madrid. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (38), 587-594.
- Durbà Cardo, V. (2000). Enfocament Didàctic de la Pilota Valenciana. *Apunts. Educación física y deportes*, 2000, num. 61, p. 96-101.

- Fernández-Río, J., Hortigüela-Alcalá, D., & Pérez-Pueyo, Á. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (423), ág-57.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., y Aznar Cebamanos, M. (2016). Modelos Pedagógicos en Educación Física: Consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.
- Generalitat Valenciana (23 de Març de 2022). *Pilota a l'escola*. Conselleria d'educació, cultura i esport. <https://pilotaescola.gva.es/va/>
- González, C. V. (2020). Herramientas TIC para la gamificación en Educación Física. *Eduotec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (71), 67-83.
- Guillamón, A. R., Cantó, E. G., & Soto, J. J. P. (2019). Métodos de enseñanza en Educación Física: desde los estilos de enseñanza hasta los modelos pedagógicos. *TRANCES. Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, (1), 1-30.
- Hernán, E. J. B., Pastor, V. M. L., & Brunicardi, D. P. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado (Why do I do Formative and Share Assessment and/or Assessment For Learning in Physical Education?). *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (36), 37-43.
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., & Calvo, G. G. (2019). Pero...¿A qué nos referimos realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27.
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., & Fernández-Río, J. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos: Modelo de responsabilidad personal y social y de autoconstrucción de materiales. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (430), ág-23.
- Lera, J. L. E. (2021). Nuevo modelo de Inspección Educativa centrado en la evaluación y la mejora. *Avances en Supervisión Educativa*, (36).
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for program evaluation*, 1986 (30), 73-84.

- López-Pastor, V. M., Aguado, R. M., García, J. G., Pastor, E. M. L., Pinela, J. F. M., Badiola, J. G., ... & García, L. M. (2006). La evaluación en educación física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. *RETOS. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (10), 31-41.
- López-Pastor, V. M., Molina, M., Arias, C. P., & Arribas, J. C. M. (2020). La importancia de utilizar la Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física: los Proyectos de Aprendizaje Tutorado como ejemplo de buena práctica. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (37), 620-627.
- López-Pastor, V. M., Sonlleve Velasco, M., & Martínez Scott, S. (2019). Evaluación formativa y compartida en educación. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.
- Martos-García, D. (2009). Jugar a la pelota valenciana en silla de ruedas. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 31, 101-110.
- Martos-García, D., Ramos, LL., Nerbon, B., Fernández, U., Usabiaga, O. y Castillo, E. (2012). La situación de la pelota vasca y valenciana en edad escolar según los entrenadores. En I. Martínez, R. Cayero y J. Calleja (coords.) *Investigación e innovación en el deporte* (pp. 249-256). Paidotribo.
- Méndez-Giménez, A., & Fernández-Río, J. (2011). Análisis y modificación de los juegos y deportes tradicionales para su adecuada aplicación en el ámbito educativo. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (19), 54-58.
- Menescardi, C., Valverde-Esteve, T., Lizandra, J. (2020). "Deportes alternativos a través de edublogs: una experiencia con el futuro profesorado de Secundaria". En: Roig-Vila, Rosabel (ed.). *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas*. Octaedro, pp. 285-296.
- Metzler, M.W. (2005). *Instructional models for physical education*. Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway Publishers.
- Miñana, V., & Monfort, M. (2020). Justificación del valor educativo de la Educación Física y el docente.:¿ Qué profesional del deporte debe impartir la materia de Educación Física?

¿El Maestro/ay Profesor/a de Educación Física o el Monitor/a deportivo/a?. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (38), 852-867.

Montaner, C., Llana, S., Gámez, J., & Alcántara, E. (2012). Especificaciones de diseño para el desarrollo de un guante de pilota valenciana. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 12(47), 405-429.

Molina-Soria, M., Pascual-Arias, C., & López-Pastor, V. (2020). El rendimiento académico y la evaluación formativa y compartida en formación del profesorado. *Alteridad*, 15(2), 204-215.

Mosston, M. (1966). *Teaching physical education: From command to discovery*. Columbus, Charles E. Merrill Publishing Co.

Naya Nogueroles, J. (2007). Pilota valenciana: El nostre Joc. Comunicación presentada en el *II Congreso Mundial de Pelota a mano*. València, 26-28 de abril de 2007.

Noreña-Peña, A., Moreno, N. A., Rojas, J. G., & Rebolledo-Malpica, D. M. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.

Pacheco, R. J. P., Miranda, L. C. B., Ñacato, J. C. M., Zapata, M. C. A., y Hernández, F. R. H. (2020). Enfoques curriculares como contribución para la autonomía de la actividad física. *EmásF: revista digital de educación física*, (63), 132-145.

Palacios, B. A. P., Anchundia, R. E. P., Pihuave, C. A. R., & Vidal, J. O. B. (2019). Formative assessment as tool to improve on teaching process—learning for students. *International journal of social sciences and humanities*, 3(3), 36-49.

Paricio, H. & Agulló, V. (2021). Va de dona. Un estudio de memoria oral sobre las actuales jugadoras de pilota valenciana. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (434), 3-10.

Pastor Pradillo, J. L. (2002). *Aproximación histórica a la evolución de la Educación Física en España (1883-1990)*. *Historias de la Educación*, 21.

- Perales Palacios, F. J. (1993). La resolución de problemas: una revisión estructurada. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de investigación y experiencias didácticas*.
- Pérez-Pueyo, Á. (2016). El estilo actitudinal en educación física: evolución en los últimos 20 años. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (29), 207-215.
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., & Fernandez-Río, J. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos: Estilo actitudinal, aprendizaje cooperativo, modelo comprensivo y educación deportiva. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (428), ág-47.
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., Fernández Río, J., Calderón, A., García López, L. M., González-Víllora, S., ... & Sobejano Carrocera, M. (2021). *Los modelos pedagógicos en educación física: qué, cómo, por qué y para qué*. Universidad de León: Servicio de Publicaciones.
- Piernavieja, M. (1962). La educación física en España: Antecedentes histórico legales. *Citius, Altius, Fortius*, 4, 5-150.
- Ponce, F. (2007). Modelos de intervención didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los deportes. *Revista Digital, Buenos Aires* (112).
- Prior, M. T. (2018). Accomplishing “rapport” in qualitative research interviews: Empathic moments in interaction. *Applied Linguistics Review*, 9 (4), 487-511.
- Rico, A. P. (2019). El juego popular y tradicional en la historia de la educación española contemporánea. *Historia de la Educación*, 38, 39-57.
- Rijo, A. G. (2010). El Alumnado como constructor de su propio aprendizaje en el área de educación física. *Wanceulen: Educación Física Digital*, (6), 1.
- Rodríguez, J. R., Fuentes-Guerra, F. J. G., & Robles, M. T. A. (2010). Motivos que llevan a los profesores de Educación Física a elegir los contenidos deportivos en la ESO. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (18), 5-8.
- Salguero, A. R. C. (2009). La instrucción directa o la reproducción de modelos como metodología de enseñanza en el área de Educación física. *EmásF: revista digital de educación física*, (1), 4-14.

- Sandoval C. A., (1996). *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Módulo cuatro, investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Sebastian, R. S., & Agulló-Calatayud, V. (2021). Màdel, una modalidad de pelota a mano para todos los públicos. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (434), 28-36.
- Sentandreu Sebastian, R., Agulló Calatayud, V., & Sentandreu Sebastian, G. (2018). La pilota valenciana como herramienta de inclusión social. *Integración social y deporte*. Nau Llibres, 83-92
- Serra, P., Cantallops, J., Palou, P., & Soler, S. (2020). ¿ Siguen existiendo los estereotipos de género en la Educación Física? La visión de las adolescentes. *Journal of Sport and Health Research*, 12(Supl 2), 179-192.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Suero, S. F., Morillo, A. H., & Montilla, V. G. (2017). Los deportes alternativos en el ámbito educativo. *E-motion: Revista de educación, motricidad e investigación*, (6), 40-48.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós Básica.
- Thorpe, R. & Bunker, D. (1989). A changing focus in games teaching. En L. Almond (Ed), *The place of physical education in schools* (pp. 42-71). Kogan Page.
- Tormo, R. & Vidal, A. (2017). El joc de la pilota dins del marc conceptual de la cultura popular. *La pilota valenciana: Reptes per al segle XXI. Congrés La Pilota Valenciana*, 194-200.
- Tinning, R. (1991). Teacher education pedagogy: Dominant discourses and the process of problem setting. *Journal of teaching in physical education*, 11(1), 1-20.
- Valencia-Peris, A., Salinas-Camacho, J., & Martos-García, D. (2020). Currículum oculto en educación física: un estudio de caso. *Apunts. Educación física y deportes*, 3(141), 33-40.

Velásquez, A. L., y Hernández, L. J. G. (2018). “El zipa” persiguiendo un sueño: iniciación deportiva e identidad patrimonial. *Revista Tecnológica Ciencia y Educación Edwards Deming*, 2(2), 1-20.

Zornoza, J. L. D., (2015). L’entorn com a recurs didàctic. El cas de València. In *Onomàstica i identitat: un repte universal i multiescalar: II Congrés de la Societat d’Onomàstica: XXVII Jornada d’Antroponímia i Toponímia de la UIB: Manacor, 24 i 25 d’octubre de 2014* (pp. 132-147). Universitat de les Illes Balears.

8.1.Legislació:

Llei 14/1970, de 4 d’agost, General d’Educació i Finançament de la Reforma Educativa

Llei Orgànica 1/1990, de 3 d’octubre, d’Ordenació General del Sistema Educatiu

Decret 20/1992, de 17 de febrer, del Govern valencià, pel que s’estableix el currículum de l’Educació Primària en la Comunitat Valenciana.

Decret 39/2002, de 5 de març, del Govern Valencià, pel que es modifica el Decret 47/1992, de 30 de març, del Govern Valencià, pel que s’estableix el currículum de l’Educació Secundària Obligatòria en la Comunitat Valenciana. (2002/X2358)

Decret 112/2007, de 20 de juliol, del Consell, pel qual s’estableix el currículum de l’Educació Secundària Obligatòria a la Comunitat Valenciana. (2007/9717)

Decret 102/2008, d’11 de juliol, del Consell, pel qual s’establix el currículum del batxillerat en la Comunitat Valenciana. (2008/8761)

Decret 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, pel qual establix el currículum i desplega l’ordenació general de l’Educació Primària a la Comunitat Valenciana. (2014/6347)

Decret 87/2015, de 5 de juny, del Consell, pel que s’establix el currículum i desenvolupa l’ordenació general de l’Educació Secundària Obligatòria i del Batxillerat en la Comunitat Valenciana. (2015/5410)

Ordre de 15 de maig de 1992, de la Conselleria de Culturo, Educació i Ciència, per la qual aprova els programes de necessitats per a la redacció de projectes de construcció de centres d’Educació Infantil, Educació Primària, Educació Infantil i Primària, Educació Secundària Obligatoria i Educació Secundària completa, de titularitat de la Generalitat Valenciana. (92/3479).

Ordre de 2 de març de 2000, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, que modifica l'Ordre de 15 de maig de 1992, per la qual s'aproven els programes de necessitats per a la redacció del projecte de construcció de centres d'Educació Infantil, Educació Primària, Educació Infantil i Primària, Educació Secundària Obligatoria i Educació Secundària completa, de titularitat de la Generalitat Valenciana. (2000/X1726)

Ordre ECD/65/2015, de 21 de gener, per la que es descriuen les relacions entre les competències, els continguts i els criteris d'avaluació en l'educació primària, secundària i batxillerat.

9. ANNEXES

9.1. Annexe 1

A continuació mostri algun apartat de la programació d'aquesta optativa:

CULTURA POPULAR MOTRIU (PILOTA VALENCIANA) - MATÈRIA **OPTATIVA DE 4T D'ESO**

INTRODUCCIÓ

La importància dels elements motrius, emotius, facilitadors de la relació entre generacions i el repte que suposa trencar tancs, esquemes i idees prèvies negatives fent d'aquest un esport participatiu i coeducatiu, on la gent quan està practicant-ho gaudeix del joc i recupera una part de la seva cultura, ens ha abocat a plantejar aquesta optativa. Així doncs, intentarem transmetre coneixements, sentiments i vivències que ens aboquin a valorar la pilota valenciana com és mereix, fent tots els possibles per acostar-la al món de l'educació i la cultura, donant-li la importància que ha de tenir un tret motriu que forma part de la nostra identitat.

OBJECTIUS GENERALS

- Conèixer i diferenciar les modalitats, instal·lacions i material de la pilota valenciana.
- Conèixer i comprendre els orígens, antecedents i distribució geogràfica del joc de pilota.
- Analitzar críticament el fenomen sociocultural de la pilota valenciana.
- Identificar, comprendre i utilitzar correctament les expressions que s'usen a la pilota.
- Preveure les repercussions negatives que pot tenir la pràctica sobre l'organisme de la pilota retallant els factors de risc, actuant amb un treball de la condició física, l'entrenament invisible, l'ús de proteccions i la prevenció i tractament de lesions.
- Planificar i dur a terme la gestió del club de pilota de l'institut (BADANA), a més de l'organització, direcció, control i promoció de qualsevol activitat relacionada amb la pilota valenciana.
- Abordar la realització de tasques motrius específiques pròpies de la pilota (colps, etc.) amb un nivell òptim d'aptitud motriu que garanteixi el mínim d'eficàcia exigible.
- Convertir-se en un enamorat de la pilota amb tot el que aquesta expressió comporta.

OBJECTIUS D'APRENENTATGE

Conceptuals

- Conèixer i diferenciar les següents modalitats de pilota valenciana: escala i corda, galotxa, galotxetes de Monòver, frontó valencià, raspall, rebot, llargues i perxa.
- Conèixer les principals instal·lacions que s'usen al joc de pilota.
- Conèixer els materials i la seua elaboració.
- Situar geogràficament les diferents modalitats de pilota valenciana.
- Saber l'evolució del joc de pilota valenciana: orígens, antecedents i actualitat.
- Conèixer l'estructura anatòmica del pilotaire.
- Distingir les principals lesions. Tractament i prevenció.
- Identificar i comprendre les expressions que s'usen en el joc de pilota.
- Distingir les qualitats físiques requerides en una partida de pilota.
- Saber el procés de formació i gestió d'un club de pilota.

Procedimentals

- Domini dels colps bàsics de totes les modalitats esmentades.
- Saber desenvolupar-se en una partida de qualsevol modalitat, tant de marxador com de jugador.
- Elaborar un pla de treball de la condició física del pilotaire.
- Elaborar el material de protecció.
- Organitzar campionats de pilota.
- Promocionar entre companys la pràctica d'aquest esport.
- Representar mitjançant l'expressió corporal situacions del món de la pilota.

Actitudinals

- Arribar a "l'enamorament" de la pilota valenciana.
- Respectar tothom independentment del seu nivell sociocultural.
- Saber escoltar als majors.
- Valorar la importància d'un joc sense fanatismes ni conflictes.
- Diferenciar bé el diners del joc.
- Assistir voluntàriament a actes de caire cultural relacionats amb el món de la pilota.

9.2. Annexe 2

Preguntes entrevista semi-estructurada

Introducció

Que tal ha anat el trimestre? Ganes de vacances?

1. Preguntes Generals

Quant de temps portes treballant de professor/a d'Educació Física?

Quina és la teua formació?

Quins motius (personals, circumstancials, familiars, etc.) et varen fer decidir ser professor/a d'Educació Física?

Què és el que més t'agrada de la professió?

Practiques algun esport o activitat física en l'actualitat? I abans?

Quins son els 3 esports o activitats que més t'agraden?

2. Programació d'Educació Física

Aquests 3 esports o activitats els inclous a la teua programació didàctica? (En cas afirmatiu → com influeixen en la teua forma de programar?

En quin criteri et bases per crear/seleccionar les temàtiques de les Unitats Didàctiques?

I en el cas del Bloc 2 Jocs i Esports? Quines diferències estableixes en funció del curs, per a seleccionar eixe contingut i per què?

Segons la teua experiència, consideres que l'estructura d'Unitat Didàctica i aquest repartiment de sessions facilita l'ensenyament i l'aprenentatge del bloc de continguts de jocs i esports? És suficient o caldria canviar l'estructura de la Unitat i el nombre de sessions?

Com abordes metodològicament l'ensenyament dels esports?

Quins punts forts i febles li trobes a eixos abordatges?

Has utilitzats sempre la mateixa metodologia en l'ensenyament d'aquests continguts o has anat variant-la? Per què?

Com sols realitzar l'avaluació de l'aprenentatge?

3. Pilota i Educació Física

Què opines de la Pilota Valenciana?

Quina importància té per a tu el contingut de pilota en l'assignatura d'Educació Física?

Inclous la pilota a la programació? Si no fora un contingut prescriptiu l'inclouries?

Existeix algun esdeveniment relacionat amb la Pilota Valenciana al teu centre més enllà del que es fa en Educació Física? (Com es relaciona amb l'assignatura, alumnat, i PEC)

Com abordes metodològicament l'ensenyament de la Pilota Valenciana? Quins punts forts i febles li trobes a eixa/es metodologia? Has utilitzat sempre la mateixa metodologia en l'ensenyament d'aquest contingut o has anat variant-la? Per què?

Hi ha enfocaments actuals, com els models pedagògics, per exemple Educació Esportiva i l'ensenyament comprensiu (amb els jocs modificats) que estan estenent-se per l'àmbit de l'Educació Física, els coneixes? Quin aspecte ressaltaries d'aquests enfocaments i com creus que funcionen o funcionarien en l'ensenyament de la pilota?

Com reacciona l'alumnat al contingut? Li agrada, el motiva s'avorreix?

Quines diferències trobes segons el tipus d'alumnat (gènere, edat, competència motriu, nacionalitat, etc.)?

Com avalues les Unitats Didàctiques de Pilota?

Què et pareix el fet que el Decret 87/2015 obligue a incloure el contingut de Pilota a tots els cursos i a més indique les modalitats que s'han de tractar en cadascun? Quins canvis proposaries?

A nivell curricular, hi ha enfocaments que defenen iniciar l'ensenyament dels esports a partir de les situacions de joc, és a dir, de la tàctica, i progressivament incorporar el

domini d'habilitats tècniques. Quan ensenyes els jocs i esports ho fas? En quins tipus? I quan ensenyes Pilota?

Aquests són els Criteris d'Avaluació per al contingut de Pilota a l'ESO, els quals són preescriptius, creus que fomenten un aprenentatge comprensiu?

Curs	Criteris d'avaluació
1er ESO	Realitzar colps específics de la pilota valenciana amb diferents mòbils, aplicant-los a un joc d'equip com el raspall bàsic i practicar jocs populars i tradicionals del nostre entorn i del món.
2n ESO	Realitzar amb correcció diferents colps específics de la Pilota Valenciana i aplicar-los al nyago i les seues variants i practicar els jocs populars i tradicionals del nostre entorn i món.
3er ESO	Utilitzar els colps específics i els elements tècnics, tàctics i reglamentaris de la pilota valenciana en raspall al carrer i trinquet, nyago i frare i practicar jocs populars del nostre entorn i del món.
4rt ESO	Adaptar amb correcció els colps específics, la tàctica (traure i restar) i el reglament de pilota valenciana en les modalitats de raspall al carrer, al trinquet, a ratlles, nyago i frare.

Compleixes al peu de la lletra els continguts i criteris d'avaluació marcats pel Decret? T'agradaria canviar-ho?

Al currículum s'especifiquen les modalitats que s'han de practicar per curs. A cap apareix la modalitat considerada "reina", l'escala i corda, o el seu equivalent fora del trinquet "la perxa". Què opines al respecte?

Coneixes el màdel? Què opines d'ell? Quines possibilitats educatives i motivacional li veus?

Coneixes l'App Trinquet? Que opines? Quins avantatges i inconvenients li veus?

Creus que la Pilota està quedant-se antiquada? Què hauríem de fer el professorat per a revertir-ho? Què s'hauria de fer des de les administracions i federacions?

D'ací 20/30/50 anys, quina creus que serà la situació de la Pilota Valenciana als centres escolars?