



Caracterització d'un programa d'intervenció per a l'educació física i l'esport escolar a l'Educació Primària mitjançant l'anàlisi documental de les tasques programades

Ibon Echeazarra^{1*} , Iñigo Sasiain¹ i Oidui Usabiaga¹

¹ Educació Física i Esport, Universitat del País Basc, Vitòria (Espanya).



Citació

Echeazarra, I., Sasiain, I., & Usabiaga, O. (2026). Characterization of an intervention program for physical education and school sport in primary education through documentary analysis of planned tasks. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 166, 56-66. <https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.2026.166.06>

Editat per:

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

ISSN: 2014-0983

*Correspondència:

Ibon Echeazarra
ibon.etxeazarra@ehu.eus

Secció:

Pedagogia esportiva

Idioma de l'original:

Castellà

Rebut:

10 d'octubre de 2025

Acceptat:

30 de març de 2026

Publicat:

1 d'octubre de 2026

Coberta:

Senderisme de tardor.
© danieljschwarz
Magnific.com

Resum

La motricitat constitueix un element de primer ordre en el desenvolupament integral de la persona durant la infantesa, i l'educació física (EF) i l'esport escolar (EE) són dos dels principals àmbits normatius de pràctica motriu en edat escolar. El present estudi va tenir per objectiu caracteritzar el plantejament pedagògic d'un programa d'intervenció motriu dissenyat de manera coordinada per a ambdós àmbits. Per fer-ho, es va dur a terme una anàlisi documental de les tasques recollides en les programacions d'EF i EE, utilitzant una eina observacional dissenyada *ad hoc* que va permetre categoritzar les activitats en funció de les seves característiques estructurals. En total es van analitzar 3 890 tasques, classificades segons variables relacionades amb la gestió del temps de pràctica i amb la lògica interna de les situacions motrius. Els resultats van revelar un programa amb un compromís motriu alt, caracteritzat per una proporció elevada de tasques motrius, una densitat de participació alta i una distribució equilibrada dels diferents dominis d'acció motriu. Així mateix, es va observar una orientació preferentment no competitiva i una diversitat d'escenaris de pràctica que afavoreixen un desenvolupament harmònic de la competència motriu de l'alumnat. En conjunt, les programacions analitzades van reflectir un plantejament pedagògic innovador i amb potencial educatiu per a articular, de manera complementària, els àmbits d'EF i EE. L'anàlisi estructural de les tasques es confirma així com una estratègia útil per a l'avaluació pedagògica de programes d'intervenció motriu en contextos escolars.

Paraules clau: avaluació, competència motriu, ensenyament esportiu, lògica interna

Introducció

La dimensió fisicomotora constitueix un element essencial per al desenvolupament integral i equilibrat de la persona, especialment en edats primerenques. Segons Piaget (1985), la motricitat exerceix en la infantesa un paper decisiu en la maduració i l'aprenentatge en possibilitar el descobriment i la relació amb l'entorn, adquirint així una rellevància especial en aquesta etapa de la vida. Tanmateix, el context sociocultural actual, marcat pel sedentarisme, les exigències ocupacionals i la proliferació del lleure tecnològic, ha provocat una desconexió progressiva de les experiències motrius, que afecta de manera particular a la població d'edat primerenca (Devís, 2018).

Davant d'aquest escenari, promoure àmbits de pràctica que estimulin el desenvolupament fisicomotor adquireix un sentit especial. S'entén per àmbits de pràctica motriu aquells contextos socials en què es desenvolupen situacions motrius amb una finalitat comuna entre els seus participants, que poden ser molt diversos, des del joc lliure fins a l'entrenament competitiu (Martínez-Santos, 2007). Entre aquests, els de caràcter normatiu, com l'educació física (EF) i l'esport escolar (EE), es regeixen per marcs jurídics i responen a finalitats educatives, ja sigui en l'àmbit curricular o extracurricular.

En molts sistemes educatius, l'EF i l'EE constitueixen àmbits complementaris orientats al desenvolupament integral de l'alumnat a través de la pràctica motriu. En el context d'aquest estudi, a la Comunitat Autònoma Basca, ambdós àmbits es troben regulats per marcs normatius específics (el Decret 77/2023 per a l'EF i el Decret 125/2008 per a l'EE) que promouen el desenvolupament de la competència motriu des d'una perspectiva integral i fomenten la pràctica fisicoesportiva com a mitjà per afavorir el desenvolupament educatiu i l'adquisició d'hàbits de vida saludables.

Per assolir aquestes finalitats educatives, els continguts pedagògics són un component clau. En EF, això s'articula a través del desenvolupament de la competència motriu (Ruiz, 1995), que, connectada a la noció de conducta motriu (Parlebas, 2001), engloba les dimensions físiques, cognitives, socials i emocionals i es tradueix en aprenentatges contextualitzats. Malgrat que l'àmbit de l'EE no sempre incorpora explícitament aquest concepte en els seus marcs organitzatius, diversos plantejaments educatius comparteixen objectius que s'hi alineen, com són la millora de la condició física i el coneixement de modalitats esportives, per la qual cosa diversos autors justifiquen l'adopció de la competència motriu com a eix formatiu també en contextos no formals (Fort-Vanmeerhaeghe et al., 2017).

La tasca motriu constitueix el principal recurs metodològic i d'avaluació en la didàctica de l'activitat física (Torrents et al., 2011; Marqués i Martínez-Santos, 2015); les seves característiques estructurals condicionen les possibilitats d'aprenentatge i s'han d'alinear amb els objectius educatius (Adé et al., 2021; Posso et al., 2022). Des de la praxeologia motriu, les pràctiques es classifiquen segons la seva lògica interna (tipus de relació social i incertesa del medi) en dominis d'acció motriu, entesos com a famílies de tasques que afavoreixen el desenvolupament de diferents competències (Parlebas, 2021). En l'àmbit escolar s'identifiquen sis dominis principals: individual, col·laboració, oposició, col·laboració-oposició, adaptació a l'entorn i expressió (Larraz, 2004).

En coherència amb aquest marc conceptual, diferents propostes curriculars d'EF han adoptat els dominis d'acció motriu com a eix organitzador dels continguts, en permetre estructurar la programació i afavorir una diversitat d'experiències d'aprenentatge més gran (López-Pastor et al., 2016). Aquesta perspectiva, present també en el currículum del context d'aquest estudi (País Basc), resulta aplicable a l'àmbit de l'EE, on la diversificació de tasques en funció dels esmentats dominis pot enriquir l'oferta formativa i promoure una experiència motriu més equilibrada des del punt de vista educatiu (Larraz, 2009).

No obstant això, malgrat les intencions normatives, la realitat de la praxi sembla distar d'aquests plantejaments. Referent a la didàctica de l'EF, persisteix una lògica centrada en el rendiment i reduïda a uns quants esports, fet que restringeix l'aprenentatge motor i redueix el potencial educatiu de l'àrea (Beltrán i Devís, 2019). Quan a l'EE, predominen enfocaments competitius que reproduïxen models motrius d'adults, estandarditzats i centrats en la instrucció tècnica. Aquesta situació ha impulsat el desenvolupament de programes alternatius d'intervenció motriu, que busquen integrar els àmbits curricular i extracurricular d'acord amb principis coherents amb els marcs normatius (Martínez et al., 2019).

Malgrat la rellevància educativa d'ambdós àmbits de pràctica, hi ha pocs estudis que analitzin de manera estructural les propostes pedagògiques que configuren els programes d'EF i EE, especialment quan els dos contextos es dissenyen de forma coordinada. En aquest sentit, l'anàlisi de les tasques motrius que componen les programacions permet aproximar-se als escenaris de pràctica que s'ofereixen a l'alumnat i valorar el seu potencial educatiu.

Tenint en compte tot l'anterior, l'objectiu d'aquest treball va ser caracteritzar el plantejament pedagògic d'un programa d'intervenció motriu dissenyat per a la seva implementació coordinada en els àmbits d'EF i EE dins

d'un mateix context educatiu. Per fer-ho, en el marc de la metodologia observacional, es va adoptar una estratègia d'observació indirecta basada en l'anàlisi documental de les tasques recollides en les programacions, a fi d'identificar les característiques estructurals de les situacions motrius proposades. L'anàlisi es va fer tant de forma integrada, valorant l'experiència motriu oferta a l'alumnat en el seu conjunt, com de manera diferenciada per àmbit, per tal d'explorar la possible complementarietat pedagògica entre ambdós contextos de pràctica.

Mètode

Context

Aquest estudi pren com a referència per a la seva anàlisi dos programes d'intervenció motriu dirigits a l'alumnat d'Educació Primària que s'implementen de forma coordinada en els àmbits de l'EF i l'EE. Ambdós programes es desenvolupen en un centre educatiu situat al municipi d'Usurbil (Guipúscoa, Espanya): el programa d'EF d'Udarregi Ikastola i el programa d'EE denominat *Zirimara* (Martínez et al., 2019). Mitjançant un mostreig intencionat es van seleccionar aquests programes pel fet que constitueixen una proposta conjunta que integra els contextos curricular i extracurricular i que s'implementa de forma continuada des del curs 2018-2019. Com a indicador de la consolidació del programa, durant el curs 2024-2025 van participar en la proposta conjunta d'EF i EE un total de 103 estudiants (68 nens i 35 nenes) dels dos primers cicles d'Educació Primària (41 del primer cicle i 62 del segon), la qual cosa representa el 67 % de l'alumnat del centre.

En relació amb l'àmbit de l'EE, el programa *Zirimara* va ser dissenyat el 2016 després d'un procés de reflexió i diagnòstic desenvolupat per agents de l'àmbit educatiu i esportiu (Martínez et al., 2019), amb l'objectiu de promoure una pràctica esportiva escolar orientada al desenvolupament integral de l'alumnat. En aquest sentit, el programa s'allunya de models centrats exclusivament en la competició i busca afavorir tant l'autonomia de l'alumnat com el contacte amb l'entorn natural.

La proposta didàctica que és objecte d'anàlisi en aquest estudi es concreta en una programació general dirigida als cursos de primer a quart d'Educació Primària, dissenyada de forma coordinada amb la programació de l'àrea d'EF del mateix centre escolar. D'aquesta manera, es garanteix un enfocament coherent i complementari entre els contextos formal (EF) i no formal (EE). Per a l'anàlisi dels continguts objecte del present estudi, es van codificar les 3 890 activitats recollides en ambdues programacions, la d'EF, amb 1 948 tasques i la de l'EE, amb 1 942 tasques.

Consideracions ètiques

L'estudi no va implicar la participació directa d'alumnat ni l'observació o intervenció sobre les tasques motrius implementades. La unitat d'anàlisi van ser les tasques planificades recollides en les programacions d'educació física i d'esport escolar, considerades com a propostes teòriques de tasques a implementar. En conseqüència, no es van recollir dades directament dels participants ni es va intervenir sobre persones, per la qual cosa l'estudi no es va sotmetre a l'avaluació d'un comitè d'ètica.

Eina de codificació i procediment

L'estudi se situa en el marc de la metodologia observacional aplicada a l'anàlisi documental, mitjançant una estratègia d'observació indirecta de les tasques recollides en les programacions didàctiques. La unitat d'anàlisi van ser les tasques planificades, considerades representatives del plantejament pedagògic del programa. Aquest enfocament permet analitzar el potencial educatiu de la proposta a partir de les característiques estructurals de les situacions motrius, constituint una eina útil per a l'avaluació de programes d'intervenció motriu.

Per dur a terme l'anàlisi de les activitats plantejades en la programació, es va configurar una eina taxonòmica *ad hoc*, estructurada com una combinació de formats de camp i sistema de categories (Anguera, 1992), fet que va permetre registrar simultàniament diferents característiques estructurals de les tasques recollides en les programacions. D'una banda, va permetre analitzar la gestió del temps de pràctica, diferenciant entre tasques motrius i no motrius, la seva densitat (Echeazarra, 2016) i la seva distribució en la sessió. Per una altra, va facilitar la identificació de característiques de la lògica interna rellevants a nivell didàctic (López de Sosoaga, 2010), com els dominis d'acció, la memòria i el material. La Taula 1 recull els criteris i categories utilitzats per a la categorització de les tasques.

A partir de l'eina taxonòmica presentada, es va procedir a l'anàlisi del conjunt d'activitats recollides en les programacions anuals tant d'EF com d'EE. Prèviament a la codificació, es va dur a terme una prova de concordança entre dos observadors per verificar la fiabilitat d'aquells criteris del registre no explicitats en les programacions, però que es deriven dels trets estructurals de les tasques que s'hi descriuen. Ambdós van registrar i van classificar 50 tasques, comparant els seus resultats amb la categorització final. Es va utilitzar l'índex kappa de Cohen (Cohen, 1960) i l'escala d'interpretació de Landis i Koch (1977) per avaluar el grau d'acord. Es van obtenir valors satisfactoris per a tots els criteris, situats entre .87 i 1.00 (vegeu la Taula 2).

Taula 1

Breu descripció dels criteris i categories seguits per a la codificació de les tasques

	Criteris	Categories	Descripció
Contextualització	Context	EF i EE	Context en el qual es desenvolupa l'activitat
	Nivell	EF1. EF2. EF3. EF4.	Curs educatiu al qual va dirigida
	Unitat didàctica	Nom de la unitat	Unitat didàctica corresponent a aquesta activitat
	Núm. sessió	Número de sessió	Nombre de sessions per nivell
	Núm. exercici	Número de l'exercici	Nombre d'exercicis per nivell
	Exercici	Nom de l'activitat	Denominació de l'activitat en la programació
	Durada	Durada de l'activitat	Durada de cada activitat en minuts
	Gestió temps de pràctica	Tipus de pràctica	Motriu
No motriu			Tasca sense implicació motriu
Índex densitat		Total	≥ 75 % de l'alumnat participa en l'activitat
		Parcial	< 75 % de l'alumnat participa en l'activitat
Part sessió		Acollida	Part inicial d'acollida i explicació
		Desenvolupament	Part central dirigida a l'aprenentatge
		Comiat	Part final de reflexió i comiat
Característiques de la pràctica motriu	Dominis d'acció motriu	Psicomotriu (P)	Actuacions individuals en un espai estable, sense interacció
		Oposició (O)	Un contra un (1:1). Inclou les situacions tots/es contra tots/es i un/a contra tots/es (1:X)
		Col·laboració (C)	Situació motriu amb relació de col·laboració entre els/les participants en absència d'oposició
		Col·laboració-oposició (CO)	Situacions motrius en què els/les participants interactuen simultàniament mitjançant relacions de cooperació amb companys/es i d'oposició davant d'adversaris/àries
		Expressives (E)	Activitats de marcada naturalesa artístic-expressiva
		Incertesa medi (IM)	Activitats que presenten incertesa en el medi
	Material	Estàndard	S'utilitza material de caràcter habitual
		Alternatiu	S'utilitza material diferent de l'habitual
		Sense material	No s'utilitza material
	Memòria	Amb memòria	La tasca identifica el(els)/la(les) guanyador(s)/a(es) quan finalitza
		Sense memòria	La tasca no determina guanyador/a

Taula 2

Resultats de la prova de concordança interobservadors. Índex estadístic kappa de Cohen

Criteris	Concordança interobservadors
Densitat	.87
Domini d'acció	.98
Material	.96
Memòria	1

Anàlisi estadística

Els resultats es van expressar com a mitjana i desviació estàndard, utilitzant dades relatives per facilitar la comparació entre EF i EE, ja que els temps planificats eren diferents. Es va comprovar la normalitat i l'homoscedasticitat amb les proves de Shapiro-Wilk i Levene, i, davant dels resultats obtinguts, es va optar per estadístics no paramètrics.

Per a l'anàlisi intercontext es va aplicar la prova de Kruskal-Wallis, seguida del *post hoc* de Dunn amb correcció de Bonferroni. En les anàlisis intracontext, es va utilitzar l'estadístic *U* de Mann-Whitney per a variables de dos nivells, i Kruskal-Wallis amb *post hoc* de Dunn per a variables amb més de dos nivells. Aquest mateix procediment es va replicar en l'anàlisi entre els dos cicles d'EF. A més, es van calcular les mides de l'efecte mitjançant la *d* de Cohen (1988) juntament amb intervals de confiança del 95 %, i la seva magnitud es va interpretar com a trivial (<.2), petit (.2-.5), moderat (.5-.8) o gran (>.8) (Cohen, 1988). L'anàlisi es va fer amb JASP v0.14, considerant significatives les diferències amb $p < .05$.

Resultats

Gestió del temps de pràctica

En relació amb la gestió temporal de la pràctica, es presenta,

d'una banda, el compromís motor (el tipus de pràctica no motriu i motriu al costat de la densitat de la pràctica motriu) i, per una altra, l'organització del temps de pràctica segons la part de la sessió (acollida, desenvolupament i comiat), categoritzat al seu torn com a no motriu o motriu. A la Taula 3 es recullen les dades dels àmbits de pràctica estudiats, l'EF i l'EE, per separat i de manera conjunta (Global), i a la Taula 4, els corresponents als dos cicles d'EF (EFcicle1 i EFcicle2).

Quant a la comparativa entre contextos, l'EF va mostrar valors significativament més elevats que l'EE en la pràctica de tipus motriu (0.90 [0.74; 1.06], gran) així com en la pràctica motriu de densitat total (0.41 [0.26; 0.56], petit). Quant a l'estructura de sessió, l'EF va presentar valors significativament superiors en les fases d'acollida (0.15 [-0.03; 0.34], trivial) i de comiat (0.66 [0.47; 0.84], moderat) en comparació amb l'EE, mentre que l'EE va presentar valors significativament més elevats en la fase de desenvolupament (0.84 [0.65; 1.03], gran). Finalment, l'EE va mostrar valors significativament més elevats de pràctica no motriu en la fase d'acollida en comparació amb l'EF (1.85 [2.07; 1.63], gran).

En la comparativa entre cicles d'EF, EFcicle1 va mostrar valors significativament més grans que EFcicle2 a la pràctica de tipus motriu (0.23 [0.06; 0.39], petit) i a la pràctica motriu de densitat total (0.50 [0.34; 0.67, moderat]). Quant a l'estructura de sessió, tan sols hi va haver diferències significatives a la pràctica motriu de la fase d'acollida, que va ser significativament més gran en EFcicle1 (0.15 [-0.03; 0.34], trivial).

Taula 3

Tipus de pràctica (motriu i no motriu i densitat parcial i total per a la motriu) i part de sessió (pràctica motriu i no motriu), per als contextos EF i EE

	Tipus de pràctica				Estructura sessió			
	No motriu	Motriu	Acollida		Desenvolupament		Comiat	
EF	20.3 ± 17.2	79.7 ± 17.2 ^b	24.2 ± 9.4 ^b		59.2 ± 9.8		16.6 ± 4.2 ^b	
		D. parcial	D. total	No motriu	Motriu	No motriu	Motriu	No motriu
		11.9 ± 25.0	88.1 ± 25.0 ^b	53.6 ± 31.5	46.4 ± 31.5 ^b	3.3 ± 12.7	96.7 ± 12.7	100.0 ± 0.0
EE	34.0 ± 12.6 ^a	66.0 ± 12.6	23.1 ± 3.7		65.6 ± 4.1 ^a		11.3 ± 11.2	
		D. parcial	D. total	No motriu	Motriu	No motriu	Motriu	No motriu
		22.9 ± 28.4 ^a	77.1 ± 28.4	97.1 ± 9.4 ^a	2.9 ± 9.4	3.4 ± 14.3	96.6 ± 14.3	100.0 ± 0.0
Global	25.9 ± 16.8	74.1 ± 16.8	23.6 ± 7.2		62.4 ± 8.2		14.0 ± 4.1	
		D. parcial	D. total	No motriu	Motriu	No motriu	Motriu	No motriu
		16.5 ± 27.0	83.5 ± 27.0	75.3 ± 31.8	24.7 ± 31.8	3.3 ± 13.5	96.7 ± 13.5	100.0 ± 0.0

Nota. Diferències significatives per a $p < .05$: a > EF, b > EE; D. parcial = densitat parcial, D. total = densitat total.

Taula 4

Tipus de pràctica (motriu i no motriu i densitat parcial i total per a la motriu) i part de sessió (pràctica motriu i no motriu), per als contextos EFcicle1 i EFcicle2

	Tipus de pràctica				Estructura sessió			
	No motriu	Motriu		Acollida		Desenvolupament		Comiat
		D. parcial	D. total	No motriu	Motriu	No motriu	Motriu	No motriu Motriu
EFcicle1	18.4 ± 17.4	81.6 ± 17.4 ^b		23.2 ± 10.1		60.5 ± 10.7		16.3 ± 4.0
		6.1 ± 17.5	93.9 ± 17.5 ^b	51.1 ± 34.1	48.9 ± 34.1 ^b	4.0 ± 13.8	96.0 ± 13.8	100.0 ± 0.0 0.0 ± 0.0
EFcicle2	22.3 ± 16.7 ^a	77.7 ± 16.7		25.0 ± 8.6		58.0 ± 8.7		17.0 ± 4.4
		18.5 ± 30.1 ^a	81.5 ± 30.1	56.0 ± 28.6 ^a	44.0 ± 28.6	2.6 ± 11.5	97.4 ± 11.5	100.0 ± 0.0 0.0 ± 0.0

Nota. Diferències significatives per a $p < .05$: a > EFcicle1, b > EFcicle2; D. parcial = densitat parcial, D. total = densitat total.

Característiques estructurals de la pràctica motriu

En aquest segon apartat es recullen les variables que tenen a veure amb els trets estructurals que defineixen les tasques motrius recollides en les programacions d'EF i EE, categoritzades en funció del domini d'acció motriu a què pertanyen, per tenir o no

memòria i pel tipus de material utilitzat. Igual com en l'apartat anterior, es presenten les dades corresponents a la comparativa entre l'EF i l'EE d'una banda (Taula 5), i entre EFcicle1 i EFcicle2, per una altra (Taula 6). Així mateix, es recullen els valors de la mida de l'efecte de les comparatives realitzades entre EF i EE (Figura 1) i EFcicle1 i EFcicle2 (Figura 2).

Taula 5

Classificació de la pràctica motriu en funció dels dominis d'acció, la memòria i el material, per als contextos EF i EE

	Dominis d'acció						Memòria		Material		
	P	C	O	CO	IM	E	No	Sí	No	Estàndard	Alternatiu
EF	16.7 ± 32.4 ³	20.9 ± 38.2 ^{b35}	6.8 ± 19.9	15.6 ± 30.6 ³	14.2 ± 34.3	25.8 ± 42.4 ^{b35}	85.3 ± 29.2 ^{b2}	14.7 ± 29.2	35.3 ± 42.8 ^{b3}	61.9 ± 43.2 ¹³	2.8 ± 13.5
EE	19.6 ± 28.7 ^{a256}	12.0 ± 21.1	17.1 ± 26.3 ^{a56}	24.3 ± 30.4 ^{a256}	12.2 ± 30.2	14.9 ± 34.0	63.8 ± 33.5 ²	36.2 ± 33.5 ^a	21.4 ± 29.6 ³	73.4 ± 31.6 ^{a13}	5.2 ± 14.6 ^a
Global	17.9 ± 30.8 ⁵	17.2 ± 32.5 ⁵	11.0 ± 23.3	19.2 ± 30.8 ³⁵	13.4 ± 32.6	23.3 ± 39.5 ⁵	76.5 ± 32.8 ²	23.5 ± 32.8	29.5 ± 38.5 ³	66.7 ± 39.2 ¹³	3.8 ± 14.0

Nota. a > EF, b > EE, 1 > P, 2 > C, 3 > O, 4 > CO, 5 > IM, 6 > E, 1 > No, 2 > Sí, 1 > No, 2 > Estàndard, 3 > Alternatiu, P = psicomotor, C = col·laboració, O = oposició, CO = col·laboració-oposició, IM = incertesa en el medi, E = activitat expressiva.

Taula 6

Classificació de la pràctica motriu en funció dels dominis d'acció, la memòria i el material, per als contextos EFcicle1 i EFcicle2

	Dominis d'acció						Memòria		Material		
	P	C	O	CO	IM	E	No	Sí	No	Estàndard	Alternatiu
EFcicle1	7.8 ± 20.7	24.5 ± 41.6 ¹³	7.4 ± 21.1	17.0 ± 31.2 ¹³	18.1 ± 38.3	25.2 ± 42.2 ¹³	90.8 ± 22.4 ^{b2}	9.2 ± 22.4	38.0 ± 42.8 ³	58.8 ± 43.3 ¹³	3.3 ± 15.2
EFcicle2	26.6 ± 39.6 ^{a345}	16.9 ± 33.6 ³	6.1 ± 18.5	14.0 ± 29.9	9.9 ± 28.6	26.4 ± 42.7 ²³⁵	79.2 ± 34.3 ²	20.8 ± 34.3 ^a	32.2 ± 42.8 ³	65.5 ± 43.0 ¹³	2.3 ± 11.5

Nota. a > EFcicle1, b > EFcicle2, 1 > P, 2 > C, 3 > O, 4 > CO, 5 > IM, 6 > E, 1 > No, 2 > Sí, 1 > No, 2 > Estàndard, 3 > Alternatiu, P = psicomotor, C = col·laboració, O = oposició, CO = col·laboració-oposició, IM = incertesa en el medi, E = activitat expressiva.

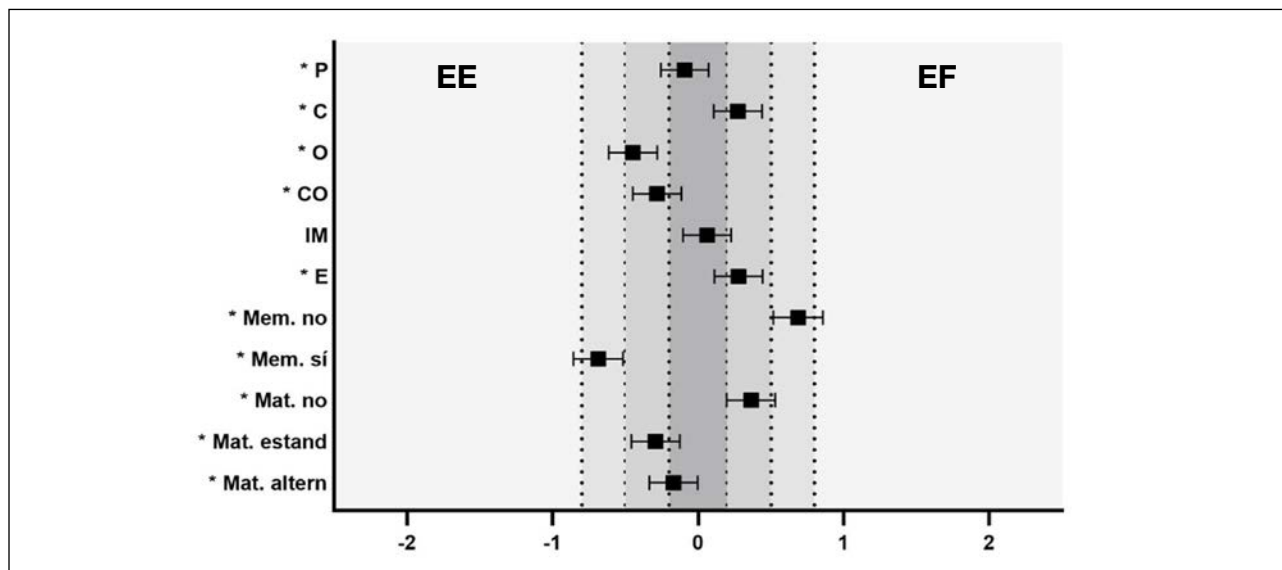
En la comparació entre l'EF i l'EE, totes les variables, a excepció del domini IM, van presentar diferències significatives entre contextos. En concret, l'EF va mostrar valors significativament més elevats que l'EE per a les variables C, E, sense memòria i sense material (TE petit, petit, moderat i petit, respectivament). En canvi, P, O, CO, amb memòria, material estàndard i material alternatiu van oferir valors significativament més elevats en EE respecte

a l'EF (TE trivial, petit, petit, moderat, petit i trivial, respectivament).

Quant a la comparativa entre EFcicle1 i EFcicle2, els plantejaments semblen més similars en presentar diferències significatives en tres de les 11 variables. Així, les variables P i amb memòria van ser significativament més grans en l'EFcicle2 (TE moderat i petit, respectivament), i sense memòria va ser significativament més gran en l'EFcicle1 (TE petit).

Figura 1

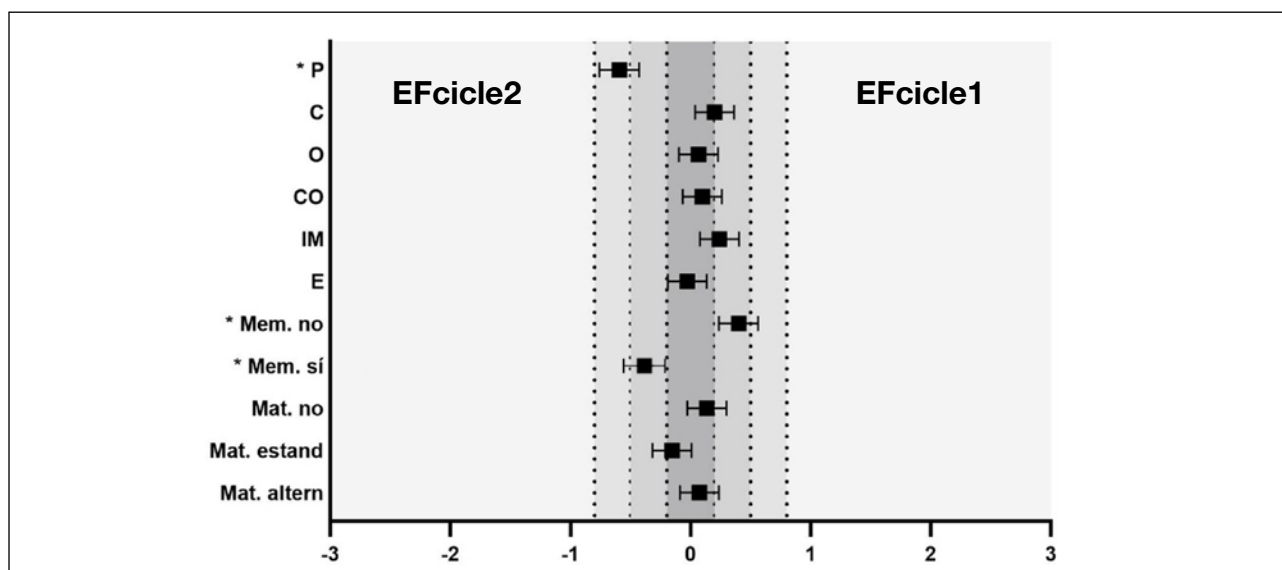
Mida de l'efecte de la comparativa entre els contextos EF i EE per a cada una de les variables estructurals de les tasques



Nota. P = psicomotor, C = col·laboració, O = oposició, CO = col·laboració-oposició, IM = incertesa en el medi, E = activitat expressiva, Mem. no = activitat sense memòria, Mem. sí = activitat amb memòria, Mat. no = activitat sense material, Mat. estand = activitat amb material estàndard, Mat. altern = activitat amb material alternatiu.

Figura 2

Mida de l'efecte de la comparativa entre els contextos EFcicle1 i EFcicle2 per a cada una de les variables estructurals de les tasques



Nota. P = psicomotor, C = col·laboració, O = oposició, CO = col·laboració-oposició, IM = incertesa en el medi, E = activitat expressiva, Mem. no = activitat sense memòria, Mem. sí = activitat amb memòria, Mat. no = activitat sense material, Mat. estand = activitat amb material estàndard, Mat. altern = activitat amb material alternatiu.

A fi de caracteritzar d'una manera més detallada els plantejaments de cada un dels contextos objecte d'estudi, es va fer una comparació de mitjanes per a les 11 variables estructurals a nivell intracontext, per a EF, d'una banda, i per a EE, de l'altra. A més, també es va considerar l'anàlisi integrada d'allò programat a EF i EE (Global), per poder valorar, des d'una perspectiva global, el plantejament dirigit a l'alumnat que participa en ambdós contextos de pràctica.

Començant amb la comparativa entre dominis d'acció, aquests van presentar diferències significatives amb una distribució particular en funció del context analitzat. Així, a l'EF els dominis P, C, CO i E van mostrar valors significativament més grans que O (0.37 [0.21; 0.52], petit; 0.46 [0.31; 0.61], petit; 0.34 [0.19; 0.49], petit; 0.57 [0.42; 0.72], moderat; respectivament), i C i E, significativament més grans que IM (0.18 [0.03; 0.33], trivial; 0.30 [0.15; 0.45], petit; respectivament). En el cas de l'EE, els dominis P, O i CO van mostrar valors significativament més grans que IM (0.25 [0.06; 0.43], petit; 0.17 [0.01; 0.36], petit; 0.40 [0.21; 0.58], petit; respectivament) i E (0.15 [0.04; 0.33], trivial; 0.07 [-0.11; 0.26], petit; 0.29 [0.10; 0.47], petit; respectivament), mentre que P i CO van ser significativament més grans que C (0.30 [0.11; 0.48], petit; 0.47 [0.28; 0.65], petit; respectivament). Finalment, el plantejament Global va mostrar un nombre menor de diferències significatives entre dominis, on P, C, CO i E van presentar valors significativament majors que IM (0.14 [0.03; 0.26], trivial; 0.12 [0.00; 0.23], trivial; 0.18 [0.07; 0.30], trivial; 0.27 [0.16; 0.39], petit; respectivament) i va CO va presentar valors significativament més grans que O (0.30 [0.18; 0.41], petit).

Quant a la variable memòria, en els tres contextos, EF, EE i Global, les tasques sense memòria van ser significativament més grans que les tasques amb memòria (2.39 [2.20; 2.59], gran; 0.82 [0.62; 1.01], gran; 1.60 [1.47; 1.73], gran; respectivament). Finalment, en els tres contextos (EF, EE i Global), les tasques amb material estàndard van ser significativament més grans que les tasques sense material (0.61 [0.46; 0.77], moderat; 1.68 [1.47; 1.90], gran; 0.95 [0.83; 1.07], gran; respectivament) i que les tasques amb material alternatiu (1.83 [1.65; 2.01], gran; 2.74 [2.49; 3.00], gran; 2.12 [1.97; 2.26], gran; respectivament), i les tasques sense material van ser significativament més grans que les fetes amb material alternatiu (1.01 [0.86; 1.17], gran; 0.69 [0.50; 0.88], moderat; 0.88 [0.76; 1.00], gran; respectivament).

Quant al plantejament per a cada cicle d'EF, a l'EFcicle1 els dominis C, CO i E van presentar valors significativament més grans que P (0.50 [0.34; 0.67], moderat; 0.34 [0.18; 0.50], petit; 0.52 [0.36; 0.68], moderat; respectivament) i que O (0.51 [0.35; 0.68], moderat; 0.36 [0.20; 0.52], petit; 0.53 [0.37; 0.69], moderat; respectivament). Al EFcicle2, P, C i E van tenir valors significativament més alts que O (0.66 [0.49; 0.83],

moderat; 0.39 [0.23; 0.56], petit; 0.61 [0.44; 0.78], moderat; respectivament), P i E significativament més grans que IM (0.48 [0.31; 0.65], petit; 0.45 [0.28; 0.62], petit; respectivament), P més grans que CO (0.36 [0.19; 0.52], petit) i E més grans que C (0.25 [0.08; 0.41], petit). Igual que passa a la resta del context, les tasques sense memòria van ser significativament més grans que les fetes amb memòria (3.61 [3.35; 3.87], gran; 1.68 [1.49; 1.88], gran; respectivament), mentre que les tasques amb material estàndard van ser significativament més grans que les fetes sense material (0.48 [0.32; 0.64], petit; 0.77 [0.60; 0.94], moderat) i amb material alternatiu (1.69 [1.51; 1.88], gran; 1.98 [1.79; 2.19], gran; respectivament), i les tasques fetes sense material van ser significativament més grans que les fetes amb material alternatiu (1.07 [0.90; 1.24], gran; 0.95 [0.77; 1.12], gran; respectivament).

Discussió

Des d'una perspectiva metodològica, el present estudi aporta una aproximació basada en l'observació indirecta per a l'avaluació de programes d'intervenció motriu, utilitzant l'anàlisi estructural de les tasques planificades com a unitat d'anàlisi. Aquest enfocament permet caracteritzar el potencial pedagògic de les propostes educatives sense necessitat d'observar directament la pràctica implementada, constituint una eina útil per al diagnòstic i la millora de programes formatius en contextos escolars. L'anàlisi, que examina la coherència global i la complementarietat entre àmbits d'un programa que integra EF i EE, considera indicadors del temps de pràctica motriu (proporció de tasques motrius i no motrius, densitat i distribució temporal) i les característiques estructurals de les tasques, atenent els dominis d'acció, l'ús del material i la memòria.

Respecte a la gestió del temps de pràctica, l'anàlisi global revela un plantejament que afavoreix un elevat compromís motor. Tres quartes parts del temps total planificat són de caràcter motriu, fet que es tradueix en aproximadament 45 minuts de pràctica en sessions de 60 minuts. Atesa la limitada càrrega lectiva dedicada al desenvolupament de la motricitat, aquest enfocament té un gran valor pedagògic, ja que la pràctica motriu és l'eix fonamental del desenvolupament motor (Parlebas, 2021). Estudis anteriors alerten del poc temps efectiu en EF, amb valors per sota del 30 % (Yanci et al., 2016). En aquest cas, l'EF assoleix un 80 % de temps motriu, significativament superior al 66 % en EE.

Aquesta dada no implica que tota la sessió hagi de ser de pràctica motriu, evitant una lògica de "com més, millor" típica de models de rendiment. Un enfocament educatiu requereix moments d'explicació, anàlisi i reflexió, fonamentals per a l'aprenentatge (Tinning, 1996). Així, és necessari trobar un equilibri que garanteixi minuts de pràctica sense renunciar a espais no actius que afavoreixen

l'aprenentatge. La programació analitzada inclou un 25 % de tasques no motrius, localitzades principalment en les fases inicial i final, deixant la part central per al desenvolupament motriu. Aquesta organització supera la visió tècnica d'"escalfament" i "tornada a la calma", convertint aquells moments en espais pedagògics significatius, que suposen en conjunt un 40 % de la sessió.

En la comparació entre contextos, l'EF dedica més temps a aquestes fases, possiblement pel seu caràcter curricular, encara que l'EE també els atorga un espai rellevant, prop d'un terç del temps total. L'acollida en l'EE és essencialment no motriu, mentre que en l'EF alterna dinàmiques motrius i no motrius. Seria interessant, especialment en l'EE, incorporar estratègies que augmentin la implicació motriu des de l'inici sense perdre l'enfocament pedagògic.

La densitat és una altra variable clau per assegurar minuts de pràctica efectiva, encara que no sempre es té en consideració (Echeazarra, 2016). Es refereix a les possibilitats de participació que ofereix una tasca: si implica esperes o torns, es considera de baixa densitat i limita l'aprenentatge. Les tasques de densitat total, que permeten participació simultània, són més recomanables. La programació analitzada revela que més del 80 % de les tasques són de densitat total. L'EF n'assoleix el 88 % davant del 77 % en EE, encara que amb una mida de l'efecte petit. Activitats com ara els jocs de punteria, exercicis tècnics o relleus, associats a models tradicionals (Tinning, 1996), apareixen més en EE, cosa que explica la seva menor densitat.

Quant als dominis d'acció motriu, el plantejament global mostra diversitat i un repartiment equilibrat, amb tots els dominis representats per almenys un 10 % de les tasques. Això s'alinea amb les teories actuals de l'aprenentatge motor, que advoquen per una pràctica variada que afavoreixi el desenvolupament harmònic de la competència motriu (Ruiz, 2020; Parlebas, 2001). Cada domini representa un entorn diferent d'aprenentatge, amb diferents tipus d'interacció amb l'entorn i de sol·licitació motriu, la qual cosa enriqueix l'experiència de l'alumnat (López-Pastor et al., 2016). Els dominis amb menor presència són els d'oposició i els d'incertesa en el medi, malgrat el seu valor per desenvolupar la intel·ligència motriu (Parlebas, 2001). Les tasques d'oposició fomenten la intel·ligència sociomotriu i el maneig de la rivalitat, mentre que les d'incertesa en el medi estimulen respostes motrius més adaptatives i flexibles. Aquestes últimes, sovint vinculades a la pràctica en espais naturals, permeten abordar aprenentatges transversals com el respecte a l'entorn (Padilla et al., 2011; Martínez-Santos, 2007), encara que la seva implementació sol veure's limitada per factors contextuais o per percepcions de risc (Peñarrubia et al., 2016). Fomentar la convicció pedagògica i la formació docent pot ajudar a superar aquestes barreres.

Encara que l'anàlisi conjunta de l'EF i l'EE no mostra grans diferències en la distribució de dominis, la comparació dins de cada context sí que revela variacions: cinc dels sis dominis presenten diferències significatives, encara que la majoria amb efectes petits o trivials. Això permet pensar en ambdós contextos com a complementaris, enriquint l'experiència de l'alumnat. L'EF presenta percentatges més grans en tasques expressives i de col·laboració, mentre que l'EE se centra més en tasques d'oposició i col·laboració-oposició. Les primeres estan ben alineades amb el currículum d'EF, que contempla l'expressió corporal com a contingut obligatori. Dedicar una quarta part del temps a aquest tipus de tasques resulta adequat. Encara que en l'EE no són obligatòries, la normativa recomana prendre com a referència l'EF. Propostes com les de Romero-Martín i Arribas (2020), basades en l'aprenentatge cooperatiu, poden ser útils per a ambdós contextos.

Les tasques col·laboratives són clau per promoure valors socials com la cooperació, la tolerància o la inclusió (Lavega et al., 2014), i han guanyat força en l'EF gràcies a models com l'aprenentatge cooperatiu (Fernández-Río i Méndez-Giménez, 2016). La seva incorporació en l'EE pot resultar igualment valuosa. Tanmateix, l'EE es caracteritza per un pes més gran de tasques d'oposició i col·laboració-oposició, associades a la seva cultura motriu més tradicional (Etxebesté, 2013). Tot i així, més de la meitat de les tasques en l'EE no són competitives, la qual cosa resulta especialment rellevant en la promoció d'entorns inclusius.

Respecte a les variables memòria i material, predominen les tasques sense memòria i amb material estandarditzat. Les tasques amb memòria estableixen guanyadors i perdedors, reforçant el component competitiu, mentre que les tasques sense memòria fomenten la participació sense pressió per l'error (Etxebesté et al., 2014). Més del 75 % de les tasques analitzades són sense memòria i destaca l'EF (85 %) davant l'EE (64 %). Això suggereix que, encara que l'EE mostra una orientació una mica més competitiva, manté una lògica no centrada exclusivament en la competició, coherent amb el que estableix la normativa (Decret 125/2008).

Quant a l'ús de material, en set de cada deu minuts de pràctica s'utilitzen objectes, la majoria dels quals són material estandarditzat. L'EF dur a terme més tasques sense material (35 % vs. 21 % en l'EE), fet que afavoreix formes de pràctica més expressives i centrades en el cos. Amb prou feines s'utilitza material alternatiu o autoconstruït (5 %), encara que aquest tipus de propostes poden enriquir tant l'EF com l'EE (Méndez-Giménez et al., 2017).

Finalment, en la comparació entre cicles d'EF, no s'observen diferències significatives en la majoria de les variables. La principal diferència es troba en el segon cicle, on les tasques psicomotrius són més freqüents. Això es

deu a què en el primer cicle es mantenen propostes de psicomotricitat inspirades en l'educació infantil, mentre que en el segon s'introdueixen dinàmiques més orientades al control motor, com són manipulacions, punteria o equilibri.

Conclusions

L'anàlisi estructural de les tasques planificades es presenta com una estratègia d'avaluació de primer ordre que permet analitzar la coherència del plantejament pedagògic i la complementarietat entre l'EF i l'EE. La principal conclusió del diagnòstic és la caracterització d'una proposta innovadora d'intervenció motriu coordinada per als àmbits d'EF i EE. Analitzades de forma global i individual, ambdues programacions constitueixen un projecte pedagògicament rellevant per promoure la pràctica físicoesportiva i el desenvolupament integral de la competència motriu. Destaquen per: 1) fomentar una alta participació i compromís motriu; 2) oferir varietat i equilibri als escenaris de pràctica, propiciant aprenentatges motrius i transversals; 3) allunyar-se de dinàmiques competitives, promovent actituds i valors educatius; i 4) mantenir una alineació i complementarietat entre l'EF (més cooperativa i expressiva) i l'EE (més esportiu i tàctic). Conèixer els efectes pedagògics de les tasques programades permet al professorat alinear millor la seva intervenció amb els objectius formatius, per la qual cosa cal dur a terme més diagnòstics per aprofundir en l'anàlisi dels programes escolars de desenvolupament motriu.

L'estudi també presenta limitacions i planteja línies futures de recerca. En primer lloc, en centrar-se en allò planificat i no en l'implementat, hi pot haver desajustos. Es proposa formar el professorat per registrar l'executat i reduir la dependència d'observadors externs. En segon lloc, es recomana enriquir el sistema taxonòmic amb noves variables que aportin més precisió. En tercer lloc, es proposa incorporar altres indicadors, com l'avaluació d'estils comunicatius mitjançant eines validades, així com tècniques qualitatives (entrevistes o grups focals) per obtenir informació més profunda. A més, es suggereix ampliar l'anàlisi a més centres i nivells per valorar l'adequació de les pràctiques al marc normatiu. Finalment, investigacions futures podrien complementar aquest enfocament mitjançant estudis d'observació directa que permetin analitzar la implementació real de les tasques en contextos de pràctica.

Finançament

Els autors no van rebre suport financer per a la investigació, autoria i/o publicació d'aquest article.

Referències

- Adé, D., Seifert, L., McGann, M., & Davids, K. (2021). Enactive and ecological dynamics approaches: complementarity and differences for interventions in physical education lessons. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(2), 130–143. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1999919>
- Anguera, M. T. (1992). *Metodología de la observación en las Ciencias Humanas*. Cátedra.
- Beltrán, V. J., & Devís, J. (2019). Inactive student thinking on their negative experiences in physical education: discourses of performance, healthism and hegemonic masculinity. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 55, 20–34. <https://doi.org/10.5232/ricyde2019.05502>
- Cohen J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37–46. <https://doi.org/10.1177/001316446002000104>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Decreto 125/2008, de 1 de julio, sobre Deporte Escolar. Boletín Oficial del País Vasco. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/araudiokorra2024/eu_2010/adjuntos/Dekretua_2008-125_Eskola-kirolarena.pdf
- Decreto 77/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi. Boletín Oficial del País Vasco. <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2023/06/2302729a.pdf>
- Devís, J. (2018). Discourses on the school physical education functions: continuities, discontinuities and challenges. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423, 121–131. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi423.697>
- Echeazarra, I. (2016). Un fútbol escaso de fútbol: el formativo. VI Congreso Del Deporte En Euskadi.
- Ettxeste, J. (2013). Basque Games and Emotions: A Question of Time. In M. Vaczi, *Playing Fields. Power, Practice, and Passion in Sport*. Reno, NV: Center for Basque Studies.
- Ettxeste, J., Del Barrio, S., Urdangarin, C., Usabiaga, O., & Oiarbide, A. (2014). Win, lose or not compete: the temporary construction of emotions in sports games. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 33–48. <https://doi.org/10.6018/j/194051>
- Fernández-Río J., & Méndez-Giménez A. (2016). Cooperative learning: Pedagogical Model for Physical Education. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 201–206. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.38721>
- Fort-Vanmeerhaeghe, A., Román-Viñas, B., & Font-Lladó, R. (2017). Why is it important to develop motor competence in childhood and adolescence? The basis for a healthy lifestyle. *Apunts. Medicina de l'Esport*, 52(195), 103–112. <https://doi.org/10.1016/j.apunts.2016.11.001>
- Landis J. R. & Koch G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Larraz, A. (2004). Los dominios de acción motriz como base de los diseños curriculares en educación física: el caso de la comunidad de Aragón en educación primaria. In F. Lagardera eta P. Lavega (Eds.), *La ciencia de la acción motriz* (203–226). Edicions de la Universitat de Lleida.
- Larraz, A. (2009). ¿Qué aprendizajes de educación física debería tener el alumnado al finalizar sexto curso de primaria? *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 29, 45–63.
- Lavega, P., Lagardera, F., March, J., Rovira, G., & Araújo, P. C. (2014). Effect of motor cooperation on positive emotional: a gender perspective. *Movimiento*, 20(2), 593–618. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.38120>
- López de Sosaaga, A. (2010). Análisis praxiológico de la educación física de primaria (6-12 años) en el país vasco: un estudio de casos. *Acción Motriz*, 5(1), 20–32. <https://doi.org/10.65330/am.v5i1.29>
- López-Pastor, V., Pérez, D., Manrique, J., & Monjas, R. (2016). Challenges of Physical Education in XXI Century. *Revista Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 182–187. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.42552>

- Marqués, D., & Martínez-Santos, R. (2015). Data Quality Control of an Observational Tool to Analyze Football Semiotricity. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(1), 223–232. <https://doi.org/10.4321/S1578-84232015000100021>
- Martínez, N., Nabaskues, I., Fernandez-Lasa, U., & Usabiaga, O. (2019). Evaluación del programa de deporte escolar de Usurbil: Una mirada crítica. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 426, 395–403. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi426.806>
- Martínez-Santos, R. (2007). *La praxeología motriz aplicada al fútbol*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco, Vitoria-Gasteiz, España. <https://addi.ehu.es/handle/10810/12299>
- Méndez-Giménez, A., Cecchini, J.A., & Fernández-Río, J. (2017). The effect of a self-constructed material on children's physical activity during recess. *Revista de Saúde Publica*, 51. <https://doi.org/10.1590/S1518-8787.2017051006659>
- Padilla, J. S., López, J. M. R., & Fuentes-Guerra, F. J. G. (2011). Vision of physical education teachers in secondary education in Andalusia on outdoor activities. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 20, 9–15. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i20.34616>
- Parlebas, P. (2001). Juegos, deporte y sociedades. *Léxico de praxiología motriz*. Paidotribo.
- Parlebas, P. (2021) The universals of Games and Sports. In P. Lavega-Burgués, M. A. C. Bortoleto, & M. Pic (eds.) (2021). *Traditional Sporting Games and Play: Enhancing Cultural Diversity, Emotional Well-being, Interpersonal Relationships and Intelligent Decisions*. Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/978-2-88971-912-9>
- Peñarrubia, C., Guillén, R., & Lapetra, S. (2016). Las actividades en el medio natural en Educación Física, ¿teoría o práctica?. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(31), 27-36.
- Piaget, J. (1985). *La construcción de lo real en el niño*. Crítica.
- Posso, R. J., Ortiz, N. A. Paz, B. S, Marcillo, J., & Arufe, V. (2022). Análisis de la influencia de un programa estructurado de Educación Física sobre la coordinación motriz y autoestima en niños de 6 y 7 años. *Journal of Sport and Health Research*, 14(1), 123-134. <https://doi.org/10.58727/jshr.86055>
- Romero-Martín, M., & Arribas, S. (2020). Cooperative learning, body expression and teaching skills in physical activity. *Revista Iberoamericana De Ciencias De La Actividad Física Y El Deporte*, 9(1), 133–143. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2020.v9i1.8310>
- Ruiz, L. M. (1995). *Competencia motriz. Desarrollo motor y actividades físicas*. Editorial Gymnos.
- Ruiz, L. M. (2020). *Deporte y Aprendizaje. Procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Machado Libros.
- Sasiain, I. (2021). Gorputz Hezkuntza eta Eskola Kirola: osagarritzko bideak posible al dira? Trabajo Fin de Grado. Universidad del País Vasco. <https://addi.ehu.eus/handle/10810/50985>
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 311, 123- 134.
- Torrents, C., Aratijo, D., Gordillo, À., & Vives, M. (2011). El diseño de contextos de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de la motricidad. *Tándem: Didáctica de La Educación Física*, 27–35.
- Yanci, J., Vinuesa, A., Rodriguez, J., & Yanci, L. (2016). Commitment motor time in primary education first and second cycle physical education sessions. *Sportis Science Journal*, 2(2), 239–253. <https://doi.org/10.17979/sportis.2016.2.2.1447>

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



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