

Departament d'Expressions Artístiques, Motricitat Humana i Esport de  
la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic

ANÀLISI DE L'ESTRUCTURA D'APRENTATGE EN L'ENSENYAMENT  
DE L'EDUCACIÓ FÍSICA EN L'EDUCACIÓ OBLIGATÒRIA

Joan Arumí Prat

Segon curs de Doctorat: Comprensivitat i Educació

Professor: Pere Pujolàs i Maset

Vic, Maig del 2006







## Sumari

Introducció.....	pàg.7
PRIMERA PART: Marc Conceptual de la recerca.....	pàg.11
1. L'ensenyament de l'Educació Física a les etapes de l'Educació Obligatoria.....	pàg.13
1.1. Concepte d'Educació Física.....	pàg.13
1.2. L'Educació Física en les diverses etapes de l'Educació obligatòria.....	pàg.16
1.2.1- Els continguts de l'Educació Física.....	pàg.20
1.3. L'ensenyament de l'Educació Física:.....	pàg.26
1.3.1- Els estils d'ensenyament.....	pàg.26
1.3.2- L'avaluació en l'Educació Física.....	pàg.32
1.3.3- La ciència de la praxiologia.....	pàg.34
2. L'estructura d'aprenentatge.....	pàg.39
2.1. L'estructura de l'activitat, de la recompensa i de l'autoritat.....	pàg.40
2.2. L'estructura d'aprenentatge competitiva, individualista i cooperativa.....	pàg.42
2.3. Les estructures d'aprenentatge en l'Educació Física.....	pàg.46
2.3.1. Investigacions de les estructures d'aprenentatge en l'Educació Física.....	pàg.55
3. A manera de conclusions.....	pàg.63
SEGONA PART: Part pràctica de la recerca.....	pàg.65
4. Plantejament general de la recerca.....	pàg.67
4.1. Objectius de la recerca.....	pàg.68
4.2. Justificació.....	pàg.68

4.3. Temporalització.....	pàg.69
5. Instruments per a l'anàlisi de l'estructura d'aprenentatge en l'ensenyament de l'Educació Física en l'Educació obligatòria.....	pàg.69
5.1.Taula d'observació.....	pàg.70
5.2.Entrevista semiestructurada.....	pàg.99
5.3. Memòries dels alumnes.....	pàg.100
6. Prova pilot: Aplicació dels instruments dissenyats en 5 escoles de la comarca d'Osona.....	pàg.103
6.1. Presentació dels centres i aspectes més importants de l'organització i planificació de l'àrea d'educació física a l'escola.....	pàg.103
6.2 Anàlisi dels projectes educatius de centre.....	pàg.120
7. Anàlisi de les informacions.....	pàg.121
8.Conclusions.....	pàg.137
8.1. Conclusions en relació als objectius de la recerca.....	pàg.139
8.2. Conclusions finals.....	pàg.144
9. Bibliografia .....	pàg.147
10. Annexos.....	pàg.155
Annex 1: Transcripció de les entrevistes als mestres.....	pàg.159
Annex 2: Taules de puntuacions de les diverses activitats dels mestres.....	pàg.173
Annex 3: Taules d'observació de les activitats.....	pàg.181

## Introducció

En el present treball de recerca, inclòs en el segon curs de doctorat Comprensivitat i Educació, s'analitza l'estructura d'aprenentatge que es dona en diverses classes d'Educació Física en l'Educació Primària. L'interès educatiu per aquest tema neix arran de descobrir la relació i la coherència entre el que aprenen els nens i nenes en l'àrea d'Educació Física i els objectius que promulga el currículum de l'àrea d'Educació Física. Observant els objectius generals de l'àrea d'Educació Física dels currículums de primària i secundària apareixen objectius que fan referència a continguts procedimentals i conceptuals però també objectius a nivell actitudinal. Apareixen valors com el respecte, la cooperació entre companys, la participació solidària, la responsabilitat o la manifestació d'autonomia personal, entre d'altres. Per altra banda i a través del coneixement de diverses escoles m'interessava de veure la relació entre el que es deia en el Projecte Educatiu de Centre (P.E.C) i el que passava a les classes d'Educació Física. Havia observat que en molts P.E.C. apareixien les mateixes actituds i valors que promulga el currículum: Solidaritat, sinceritat, responsabilitat, respecte, autonomia, cooperació... Tant en el currículum com en molts P.E.C. de les escoles es dona una gran importància als valors de la convivència. S'entén l'escola com una comunitat al si d'una comunitat més àmplia, com és el barri, el poble o una ciutat. Per tant, la idea és que si a l'escola es fomenten les relacions a través del diàleg i el compromís significatiu entre els seus alumnes, això serà la base per anar construint una societat cada vegada més compromesa amb els valors de la justícia, de la solidaritat i el respecte als altres.

Però què passa en les classes d'Educació Física? S'organitza la classe per tal de fomentar aquests valors? El que sí que sabia era que un dels continguts més utilitzats en la classe d'Educació Física és l'esport. Com tot contingut en funció de la manera com s'organitza el seu ensenyament

pot transmetre uns aprenentatges o uns altres. Però molt sovint, per no dir sempre, el que ens ensenya l'esport és a guanyar per sobre dels adversaris, ens educa per ser els millors, a ser egoistes, a no respectar les normes ni els àrbitres... Si l'escola ha de preparar els alumnes en els valors de la convivència, es té en compte des de les classes de l'àrea d'Educació Física? A través dels continguts i de les metodologies que utilitzen els mestres són capaços de ser coherents amb els objectius que fixa el currículum o el P.E.C. del propi centre? Des d'un punt de vista educatiu és important que en l'àrea d'Educació Física s'hi treballin, a més dels objectius propis de l'àrea, les actituds i els valors de convivència que moltes vegades queden ofegats pels contravalors del mediàtic esport competitiu. L'Educació Física és una àrea privilegiada per poder-los treballar.

A nivell personal m'interessava saber com els mestres organitzen les seves sessions i les seves activitats i si en aquesta organització es transmeten actituds més competitives, més cooperatives o més individualistes. L'anàlisi d'aquests aspectes em permetria conèixer molt més els aprenentatges que comporten unes o altres organitzacions i aconseguir uns o altres objectius en funció de l'organització de les activitats. Així doncs en el procés d'elaboració de la recerca el que primer vaig fer va ser definir què entenien per estructures d'aprenentatge. Un cop definides vaig elaborar uns instruments d'anàlisi que m'ajudessin a identificar aquells aspectes que determinessin el tipus d'estructura d'aprenentatge que utilitza cada mestre. Les observacions i les entrevistes als mestres les vaig realitzar durant cinc setmanes. Un cop obtingudes totes les dades, vaig analitzar-les i vaig arribar a unes conclusions finals.

El treball s'organitza en dues parts. En la primera, el marc conceptual, s'hi explica què s'entén actualment per Educació Física, com s'ensenya i com s'avalua i es presenta la ciència de la praxiologia que permetrà



definir amb més detall les activitats de les sessions. Tot seguit es defineix el concepte d'estructura d'aprenentatge i els diversos elements que permeten diferenciar les estructures d'aprenentatge (competitiva, individualista i cooperativa).

En la segona part del treball s'expliquen els instruments per a l'anàlisi de l'estructura d'aprenentatge i es porta a terme la prova pilot en cinc escoles diferents de la comarca d'Osona. Finalment, en l'anàlisi d'informacions i les conclusions es donen el resultats de la recerca.



## **PRIMERA PART: Marc Conceptual de la recerca.**

1. L'ensenyament de l'Educació Física a les etapes de l'Educació Obligatoria.
  - 1.1. Concepte d'Educació Física
  - 1.2. L'Educació Física en les diverses etapes de l'Educació obligatòria.
    - 1.2.1- Els continguts de l'Educació Física
  - 1.3. L'ensenyament de l'Educació Física
    - 1.3.1- Els estils d'ensenyament
    - 1.3.2- L'avaluació en l'Educació Física
    - 1.3.3- La ciència de la praxiologia
  
2. L'estructura d'aprenentatge:
  - 2.1. L'estructura de l'activitat, de la recompensa i de l'autoritat
  - 2.2. L'estructura d'aprenentatge competitiva, individualista i cooperativa
  - 2.3. Les estructures d'aprenentatge en l'Educació Física
    - 2.3.1. Investigacions de les estructures d'aprenentatge en l'Educació Física



## **1 L'Ensenyament de l'Educació Física a les etapes de l'Educació Obligatoria.**

### **1.1 Concepte d'Educació Física.**

Actualment existeix un ampli ventall de definicions sobre la pràctica que habitualment es coneix com a Educació Física. És impossible trobar una definició universal d'aquest terme, per això seguidament se'n citen algunes de les més representatives.

Una primera definició és la que apareix en el manifest mundial de l'Educació Física, i es defineix com:

L'educació que utilitza d'una manera sistemàtica les activitats físiques i la influència dels agents naturals: Sol, aigua... com a mitjans específics. (Dins Blázquez, 2001, pàg. 37)

Una altra definició és la que ens proposa Benilde Vázquez, que entén l'Educació Física com:

L'educació de l'home centrada en el cos i en el seu moviment i, a través d'ells, dels altres aspectes de la personalitat. És una educació basada en la unitat psicossomàtica l'objectiu de la qual es aconseguir un millor coneixement de si mateix i una adaptació més perfecta a l'entorn físic i social. (Vázquez, 1989, pàg. 118)

En aquesta definició es mostra que la finalitat d'aquesta àrea és l'educació integral de la persona i que el moviment i el cos és el mitjà per aconseguir-ho. Seguint aquesta línia, un altre autor reconegut, Parlebas, afirma el següent:

La perspectiva en què s'orienta l'educació física situa el nen en el centre de l'educació. Interessa menys l'exercici i més qui l'exercita. Ja no preocupa tant "modelar" el nen sinó dotar-lo d'una gran disponibilitat motriu que li permeti adaptar-s'hi millor. (Parlebas, 1976)(Citat per Blázquez, 2001, pàg. 38)

Per Blázquez (2001, pàg. 37) l'Educació Física es pot considerar

com una veritable pedagogia de les conductes motrius dels individus i la defineix com una pràctica d'intervenció, la funció de la qual és escolar, és a dir, pretén aconseguir uns objectius educatius; és d'ensenyament, ja que l'educació suposa l'aprenentatge d'uns continguts clarament identificats; és obligatòria, capaç de contribuir a l'educació dels alumnes menys dotats i més dotats, motivats i no motivats. L'educació de l'individu ha de ser a través de les conductes motrius i no únicament l'adquisició de tècniques o gests esportius.

L'ensenyament s'ha de dur a terme mitjançant l'aprenentatge de conceptes, procediments, actituds, valors i normes, per tal d'aconseguir uns objectius i unes competències regulades per les instruccions oficials. També cal utilitzar una didàctica específica i no la juxtaposició de les didàctiques esportives. Tot això per contribuir a l'èxit de tots els alumnes en la seva formació integral.

Per Benilde Vázquez (1989, pàg. 160), l'Educació Física serà veritablement educació si aconsegueix l'autorealització física, si l'individu genera, decideix i controla la seva pròpia activitat. L'Educació Física ha d'aconseguir en l'alumnat:

- *Autonomia*: Ser autònom és ser font i origen de les pròpies accions i decisions.
- *Autocontrol*: El nen i la nena han d'aprendre a controlar la seva pròpia activitat ja que és el veritable protagonista.
- *Creativitat*: Des del mimetisme infantil fins a l'expressió pròpia hi ha tot un camí per recórrer. L'educació física és un camp d'expressió creadora molt important.
- *Interès*: L'interès és el motor de l'activitat. El docent ha d'aconseguir motivar l'alumnat perquè aquest aprengui.
- *Individualització*: L'Educació física ha de ser adaptada per a cada individu.
- *Socialització*: L'Educació física ha de ser una àrea d'aprenentatge de les relacions socials.

L'autora, Benilde Vázquez, creu que actualment les finalitats de l'Educació Física es poden resumir en tres:

- Finalitats relacionades amb el desenvolupament de les

capacitats físiques: Desenvolupament de la condició biològica.

- Finalitats relacionades amb el desenvolupament de les habilitats motrius com a instrument bàsic de la seva adaptació en el medi tant físic com social.
- Finalitats relacionades amb altres àmbits de la personalitat: cognitiu, afectiu i moral-social.

Hi ha dos aspectes, en base a aquests objectius que s'han comentat, que l'Educació Física, a través dels seus docents, ha d'anar potenciant per tal de ser una àrea respectada i deixar de ser una "maria", és a dir, una assignatura secundària amb menys importància educativa on els seus mestres esdevenen uns simples animadors.

A partir de les definicions anteriors i de les consideracions fetes, podem remarcar, en primer lloc, que l'Educació Física és una àrea d'aprenentatges fonamentals, que estructuren la personalitat de l'alumne a partir del moviment. És doncs l'educació a través del moviment un element important en el desenvolupament integral de la persona. Com en totes les àrees d'ensenyament els alumnes hi poden aprendre uns continguts útils per a ells: Poden aprendre a conèixer i acceptar el seu propi cos, a utilitzar les habilitats i destreses bàsiques, a valorar i fruit de l'activitat física, a relacionar-se amb els seus companys, entre altres importants objectius. Per aconseguir-ho és necessari que els mestres i professors assumeixin un paper actiu en l'aprenentatge dels seus alumnes i que no es confongui l'educació física amb una àrea de recreació o d'entreteniment: "El professor que no busca principalment que els alumnes aprenguin, assumeix un paper d'organitzador de les activitats, d'una "nurse" que intenta que els seus alumnes es diverteixin sense molestar gaire." (Sidentop, 1998)(Citat per Blázquez, 2001, pàg. 33).

En segon lloc, cal remarcar que no s'ha de confondre Educació

Física amb gimnàstica o esport. Fa uns anys, l'educació física tradicional centrava les activitats en els jocs, la gimnàstica, els esports i la dansa. Avui existeixen noves pràctiques i continguts que augmenten les possibilitats d'aquesta acció educativa. Ha aparegut el corrent psicomotriu (Educació Física de base) i l'expressió corporal, entre d'altres, que donen una nova comprensió i explicació del moviment humà, fins ara desconegudes. El mestre ha d'estar preparat per saber transmetre adequadament tots els continguts.

Caldria no caure en el reduccionisme i considerar el moviment esportiu com el paradigma de l'educació física, tendència bastant estesa fins i tot entre molts educadors, que consideren l'esport com la forma més elaborada de la motricitat humana i com la forma d'activitat física que més s'ajusta a les demandes socials actuals.

L'Educació Física ha de ser globalitzadora, ha d'intentar incloure el major nombre de tendències i fer desaparèixer el menyspreu entre elles. Per exemple, l'expressió corporal ignora el rendiment, els resultats i la competició, i posa l'accent educatiu en la significació del cos, en el seu valor expressiu. Aquests són valors totalment contraris als que promou l'esport.

L'Educació Física no és l'esport, ni tampoc l'educació psicomotriu o l'expressió corporal, sinó tot això i qualsevol altre mitjà que afavoreixi el desenvolupament i les eficiències corporals amb intenció de satisfer els objectius que l'individu i la societat persegueixen.

## **1.2 L'Educació Física en les diverses etapes de l'Educació obligatòria.**

L'Educació Física és obligatòria. Això significa que el que ha decidit l'administració, la seva pràctica en concret, forma part del que



han de realitzar els nens i nenes a l'escola. Pretén aconseguir uns objectius educatius per mitjà d'uns continguts adequats a les etapes. Com explica Blázquez (2001, pàg. 46): "L'administració, encara que marca unes pautes generals, no acostuma a obligar a seguir un currículum estricte i, sovint, no existeix un programa definit d'educació física en els centres escolars (...) Això provoca que la qualitat dels programes variï considerablement d'un centre a un altre." L'administració dona uns objectius generals de l'àrea que s'han d'aconseguir un cop acabada l'etapa, els professors han de concretar aquests objectius per als seus centres i, finalment, en el tercer nivell de concreció, han d'establir uns objectius específics per a cada sessió.

El fet de tenir una programació clara, definida i concreta d'objectius i continguts és el que dona un sentit pedagògic i una presència consistent de l'àrea a l'escola. La programació reforça els mestres i professors. El fet de conèixer què volen ensenyar als seus alumnes, portar-ho planificat i preparat, és un aspecte fonamental per tot mestre o professor que s'ha de plantejar amb la profunditat que es mereix. Un docent amb una planificació és un docent motivat, amb eines per poder reflexionar, per donar valoracions acurades, per poder rectificar, descobrir, i no un docent sotmès per la improvisació, que cau en els mateixos recursos i mitjans, en una visió passiva de l'ensenyament i l'aprenentatge.

Així doncs, El Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya dona els objectius generals de les etapes de primària i secundària. Els mestres i professors són els encarregats de concretar, a través d'uns continguts, aquests objectius que en finalitzar l'etapa els alumnes han d'haver aconseguit. Concretant, l'alumnat de primària, un cop finalitzada l'etapa, en l'àrea d'Educació Física, ha de ser capaç de:

- 1- Conèixer i acceptar el propi cos, com també les seves possibilitats de moviment.
  - 2- Prendre consciència de la pròpia situació motriu en l'espai i en el temps en relació amb les altres persones, amb els objectes i en medis diversos.
  - 3- Assolir un domini corporal i postural harmònic amb millora de la condició física de forma genèrica.
  - 4- Utilitzar les habilitats i les destreses bàsiques corresponents a l'acció motriu fent servir l'observació, l'anàlisi i la imaginació en la resolució de problemes motrius.
  - 5- Identificar i utilitzar formes de comunicació expressives corporals, tot desenvolupant el sentit estètic i creatiu.
  - 6- Conèixer, identificar i utilitzar les habilitats i les destreses específiques fonamentals de les activitats físiques proposades al llarg de l'etapa, les quals han d'incloure formes de desplaçament i de maneig d'objectes variades i diversificades.
  - 7- Valorar i fruit de l'activitat física, amb vista al benestar físic i mental, tot practicant hàbits d'higiene personal.
  - 8- Conèixer, identificar i experimentar diverses activitats físiques a la natura i en medis diferents de l'habitual, demostrant respecte envers l'entorn.
  - 9- Accedir al comportament social que faciliti el creixement individual mitjançant la participació solidària, la responsabilitat i el respecte a les altres persones i, especialment, la utilització de les relacions de cooperació indispensables en una activitat física col·lectiva.
  - 10- Conèixer la realitat esportiva del seu territori i els recursos que li ofereix per a la pràctica de l'activitat física com una manera més d'utilitzar el temps lliure.
- (Departament d'Ensenyament, 1992, pàg. 64)

Per l'alumnat de Secundària, un cop finalitzada l'etapa, ha de ser capaç de:

- 1- Conèixer i utilitzar les habilitats i destreses motrius en situacions reals de pràctica i en diferents activitats físiques i esportives.
- 2- Reconèixer les adaptacions dels diferents aparells i sistemes del cos humà en l'exercici físic, i augmentar l'eficiència motriu desenvolupant les qualitats físiques.
- 3- Dominar i estructurar el propi cos tot emprant formes de comunicació expressives corporals valorant la seva estètica i funcionalitat.
- 4- Identificar i utilitzar aquelles activitats físiques tradicionals que estiguin arrelades a l'entorn més proper.
- 5- Conèixer i experimentar diferents activitats físiques a la natura tot formant-se una actitud personal de respecte en la relació amb el medi natural.

6- Formar-se hàbits de pràctica permanent, tant pel fet de fruit de l'activitat física com pel coneixement dels efectes que els hàbits higiènics positius tenen per a la millora de la salut i de la qualitat de vida.

7- Participar en les diferents activitats físiques i esportives i valorar els aspectes que fomenten el respecte i la cooperació entre els participants.

8- Manifestar autonomia personal en la planificació i execució d'accions motrius en diverses situacions i medis, com també el coneixement i respecte del material i les instal·lacions.

9- Valorar les diferents activitats físiques i esportives com a recursos adequats per a l'ocupació del temps lliure.

(Departament d'Ensenyament, 1993, pàg. 40)

Aquests objectius donen resposta, de forma general, a quatre aspectes:

- Educar la motricitat general i específica. La gran majoria d'objectius fan referència a aquest aspecte. Objectius relacionats amb el coneixement del funcionament del cos, les conseqüències dels actes i decisions personals per a la salut i els beneficis que suposa l'adquisició d'hàbits d'exercici físic.

- Educar els aspectes socials i afectius. Els objectius fan referència a aconseguir la relació imprescindible de cada estudiant amb altres persones i la participació en activitats de grup.

- Educar perquè l'alumne sigui autònom davant l'activitat física. Aquests objectius tenen més importància a l'etapa de secundària on l'alumnat ha de mostrar més autonomia per planificar i executar accions motrius.

- Educar per aprendre a ser reflexiu sobre el seu moviment. Aquests objectius pretenen que els alumnes no es quedin en la part recreativa de l'Educació Física sinó que aprenguin a valorar i prendre consciència del que estan fent.

### **1.2.1 Els continguts de l'Educació Física.**

Els continguts són el conjunt de formes culturals i de sabers socialment rellevants, seleccionats per formar part d'una àrea en funció dels objectius generals d'aquesta. Els continguts són essencialment construccions socials fins el punt que el professor Gimeno afirma: "...mirem el que els homes fan en la vida real i sabrem quin és el contingut de l'escolaritat..." (Gimeno Sacristán, 1992, pàg.178). Els continguts actuals que es troben dins de l'àrea d'Educació Física s'han anat seleccionant a través d'un llarg procés històric, en cada moment del qual hi ha hagut un corrent o una tendència hegemònica. Per exemple, com explica Onofre R. Contreras: "Certament, la base ideològica sobre la qual es troba l'expressió corporal s'ha de situar en el moviment corporalista com a conglomerat ideològic del cos que propugna la lliberació sexual, la comunicació espontània, el goig propi del cos, etc. La seva difusió a Europa es produeix en gran amplitud, sobretot, a partir de l'anomenada Revolució de Maig del 68." (Contreras, 1998, pàg. 72). Cada bloc de continguts entra a formar part de l'Educació Física en un determinat moment històric. Els esports com a construcció social també s'han inclòs dins el currículum de l'àrea d'Educació Física però, actualment, la seva força és tan gran que ofega altres continguts. Així ho explica Onofre Contreras:

Així, en referència al joc podem dir que els models dominants de cultura física de la nostra societat estan absolutament colonitzats per l'esport, que impregna tots els racons de l'activitat física. En efecte, la idea de l'esport com a model d'inspiració cultural burgesa que involucra l'individu en un sistema de relacions idèntiques al liberalisme, ofega els jocs autòctons i altres pràctiques físiques de la vida quotidiana. (Contreras, 1998, pàg. 72)

L'esport és molt present en la nostra societat i això fa que també sigui molt present en les classes d'Educació Física. Però malgrat

aquesta hegemonia de l'esport com a pràctica d'activitat física no s'ha d'oblidar la resta de continguts presents en el currículum d'Educació Física. Si l'objectiu de l'Educació Física és educar de forma integral l'individu, aquesta àrea s'ha d'aprofitar i s'han d'utilitzar tots els continguts possibles amb els valors educatius que comporten (esport, joc, expressió corporal, condicionament físic, psicomotricitat...) per tal d'aconseguir-lo.

Els continguts actuals de l'àrea d'Educació Física es classifiquen en:

- *Continguts conceptuals:* Designen el conjunt de fets, objectes o símbols que tenen certes característiques comunes.
- *Continguts procedimentals:* Són el conjunt d'accions ordenades i orientades cap a la consecució d'una finalitat. Comprenen les habilitats o capacitats bàsiques.
- *Continguts actitudinals:* Són el conjunt de valors o principis que presideixen tot comportament, de normes o regles de conducta i d'actituds o tendències a comportaments persistents i consistents davant estímuls i situacions.

Els continguts procedimentals, conceptuals i actitudinals de l'Educació Física a primària s'estructuren, per raons exclusivament organitzatives, al voltant de cinc blocs bàsics:

- Control i consciència corporal.
- Execució d'habilitats coordinatives.
- Expressió corporal i dramatització.
- Realització de jocs.
- Utilització de les capacitats condicionals (cicle mitjà i superior).

Els continguts de l'Àrea d'Educació Física en l'Educació Secundària són una continuació i un aprofundiment dels continguts treballats a l'etapa d'Educació Primària. Si en l'etapa anterior predominaven els aspectes perceptius, en aquesta etapa es prioritzen

els continguts de decisió i d'execució. Concretament s'estructuren en:

- Continguts Procedimentals:
  - Habilitats motrius.
  - Exercitació de qualitats físiques.
  - Tècniques d'Expressió corporal.
  - Pràctica d'activitats físico - esportives.
  
- Continguts de Fets, conceptes i sistemes conceptuals:
  - Adequació del cos en l'activitat física.
  - Expressió corporal.
  - Jocs i esports.
  
- Continguts de Valors, normes i actituds:
  - Valoració del propi cos.
  - Valoració de la comunicació amb els altres.
  - Respecte per l'entorn.

L'Educació Física ha posat l'accent educatiu durant molt de temps en l'ensenyament de continguts procedimentals, oblidant la gran importància que poden tenir els conceptuals i actitudinals. Sovint ha caigut en l'activisme, en el joc sense cap objectiu, en l'activitat per passar-ho bé, sense cap conseqüència per l'aprenentatge, el que normalment se'n diu "fer un partidet". Segurament portada per aquesta idea de recreació de l'àrea, l'Educació Física recrea desigualtats socials en termes de gènere, raça o habilitat motriu, fomenta l'individualisme, la competició i ensenya a l'alumne una relació amb el seu propi cos que en la majoria de casos és insatisfactòria. L'alumne ha d'aprendre continguts procedimentals, noves tècniques esportives, tàctiques... ha d'aprendre conceptes com per exemple què és la resistència o les regles de qualsevol esport i ha d'assumir a través de l'Educació Física uns valors imprescindibles per

créixer com a ciutadans d'una societat democràtica, plural i tolerant. Val a dir que la distinció entre continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals és purament didàctica, ja que en una mateixa activitat es poden donar tots ells a la vegada.

En els últims anys i arran d'entendre els valors i les actituds com a continguts d'ensenyament, l'àrea d'Educació Física, a més de posar l'accent educatiu en continguts procedimentals i conceptuals, ho ha fet en els actitudinals. L'Educació Física no és només una àrea on s'aprenen un conjunt d'aprenentatges de caràcter psicomotor, sinó que també s'hi procura que l'alumnat aprengui a ser autònom, a relacionar-se amb els companys i que en definitiva compregui que forma part d'una comunitat. Aquest reforçament dels valors en l'Educació Física a l'escola ha propiciat l'aparició de llibres amb propostes didàctiques per tal de treballar aquests aspectes (Per exemple, entre altres: Carranza i Mora, 2003; Prat i Soler, 2003). El fet que l'activitat física i l'esport connecti directament amb les preferències personals, la imatge d'un mateix, el respecte per unes normes, l'esforç, la superació, el cooperar amb companys per aconseguir un objectiu comú, el tolerar les decisions d'un àrbitre... fa que el mestre o professor d'Educació Física tingui a l'abast unes actituds i valors molt aprofitables a nivell educatiu.

Comentàvem anteriorment que l'esport competitiu tenia una gran presència en les classes d'Educació Física. L'esport no deixa de ser un joc molt elaborat que consisteix en la rivalitat de dos equips que intenten aconseguir la victòria, o bé d'uns jugadors que intenten que els altres jugadors no aconseguixin algun objectiu concret. En els esports o jocs competitius un alumne (o un equip) assoleix el seu objectiu (ser el millor, el primer...) si, i només si, els altres no assoleixen el seu objectiu. Els jocs i esports competitius tenen un gran interès educatiu perquè poden desvetllar valors positius com

l'autosuperació, l'esforç, la cooperació, l'acceptació de normes... No cal eliminar l'esport de l'educació però el que s'ha de procurar és que l'esport educatiu no contradigui, pels seus mètodes, els objectius de l'educació. Per tant, l'esport en edat escolar haurà de controlar aspectes com l'agressivitat, la simulació d'accidents, l'excessiu afany de protagonisme o el menyspreu de l'adversari o l'adversària amb menys possibilitats. Autors com Petrus (1998)(Citat per Fernández – Rio, 2003) fan la següent reflexió:

Quina racionalitat pedagògica justifica que fem integració de les diferències a l'escola, que defensem la igualtat de sexes, que parlem dels valors de les diferències i de la interculturalitat, si després en el camp d'esports discriminem aquell o aquella que no és competitiva o agressiva o té la diferència de ser poc hàbil a saltar o a introduir la pilota a la porteria?

La competició pot ser a l'escola però ha de garantir el compliment d'uns objectius educatius.

Com a contrapunt a la competició un dels continguts molt utilitzats en l'àrea de l'Educació Física són els jocs i les activitats cooperatives. Tal com explica Carlos Velázquez:

Si fa tan sols una dècada, les activitats físiques cooperatives es veien com una cosa alternativa i minoritària, desvinculades dels programes formals d'Educació Física i més relacionades amb els programes de recreació i de temps lliure, en els últims anys han aparegut en el nostre país algunes publicacions que han servit de recurs i d'orientació a molts professionals per introduir les activitats cooperatives en les seves classes. Malgrat tot, i contràriament al que es pugui pensar, en moltes ocasions aquestes activitats s'han introduït de manera puntual, completament desvinculades de les bases generals dels programes, o s'han concentrat en unitats didàctiques de temàtiques concretes: Jocs cooperatius, danses del món, etc., fet que, en línies generals, no ha suposat avenços gaire significatius en el desenvolupament de programes d'Educació Física cooperativa.(Velázquez, 2004, pàg. 8-9).

Aquests jocs i activitats poden potenciar aspectes com la comunicació, la cohesió, la confiança i en definitiva el



desenvolupament d'una interacció social positiva que moltes vegades la competició oblida. Per Bantulà (1998, pàg. 11): "La utilització d'estructures lúdiques cooperatives requereix la implicació de tot el grup en el joc provocant el ressorgiment de sentiments d'acceptació i de consideració cap a altres persones. Però, segons aquest autor, la gran diferència és a nivell d'aspectes subjectius, tal com ho explica en el següent paràgraf:

Una estructura interna competitiva exigeix que els jugadors actuïn uns contra els altres i això, freqüentment, provoca la no acceptació de regles amb la finalitat de guanyar, la realització de trampes i que aparegui el joc brut, les discussions, les crítiques, els disgustos, els conflictes, l'aparició de líders i de marginats, el rebuig y la discriminació en funció del grau d'habilitat o de sexe, etc. (Bantulà, 1998, pàg. 11)

Rosa Guitart creu que en el joc cooperatiu s'ha de valorar el procés lúdic i no el resultat final. La finalitat del joc ha de ser la de jugar de manera divertida i que permeti la participació de tothom. L'aspecte relacional és bàsic en aquest tipus de joc:

Simplement volem donar les eines de relació entre companys i companyes que no es basin a aconseguir el que sigui a través de superar els altres, perquè l'altre tipus de jocs, ja els practica tot el món.(Guitart, 1999, pàg. 5)

Les diferències entre els dos tipus de jocs són clares i és evident que el joc cooperatiu té uns aspectes molt aprofitables a nivell educatiu. Però, com es comentarà més endavant (vegeu l'apartat 2) tant el joc cooperatiu, com el competitiu, com qualsevol joc o activitat dins de l'Educació Física, s'ha d'enfocar des d'una perspectiva més global, a partir de tota l'estructura d'aprenentatge i no només a nivell d'activitat.

### **1.3 L'ensenyament de l'Educació Física:**

#### **1.3.1 Els estils d'ensenyament.**

La característica diferenciadora de l'ensenyament de l'Educació Física en relació a altres àrees es troba en l'entorn on s'imparteix. En l'Educació Física, la influència que l'espai i l'entorn tenen en el procés d'ensenyament i aprenentatge és molt important. Les característiques del gimnàs condicionen decisivament les tasques motrius i en definitiva l'aprenentatge dels alumnes. Però si el professor vol que els seus alumnes aprenguin i que el seu ensenyament sigui eficaç els elements que ha de controlar són iguals que en qualsevol de les altres àrees. El professor ha de conèixer els interessos dels seus alumnes, ha de planificar, vigilar la comunicació, considerar els seus alumnes com a subjectes actius del seu aprenentatge, ha de tenir en compte el context, motivar... El professor eficaç és conscient de tots els elements que intervenen en el procés d'ensenyament i aprenentatge i utilitza les estratègies pedagògiques més adequades per als seus alumnes.

La investigació en la didàctica de l'Educació Física a Espanya ha anat molt lligada a l'estudi dels estils d'ensenyament, que com s'explicarà són un element de la intervenció didàctica o de l'estructura d'aprenentatge. Sicília i Delgado defineixen els estils d'ensenyament com:

La manera, relativament estable, en què el professor de manera reflexiva adapta el seu ensenyament al context, als objectius, als continguts i als alumnes, interaccionant mútuament i adoptant les decisions en el moment concret de l'ensenyament i aprenentatge dels seus alumnes. (Sicília i Delgado, 2002, pàg. 30)

A Espanya les propostes sobre els estils d'ensenyament han

vingut principalment de dos autors. L'autor Muska Mosston el 1966 presenta un primer "espectre" d'estils com un procés continu d'ensenyament, a través del qual el professor podrà augmentar i desenvolupar dos processos claus en l'ensenyament:

- El procés d'aprenentatge individualitzat
- Els processos cognitius implicats en tot aprenentatge.

Sicilia (2001, pàg. 27) explica la proposta de Mosston com: "Un procés per buscar la independència en l'aprenentatge dels alumnes (...) Els estils proposats són ordenats de menor a major grau de possibilitats per aconseguir la independència en l'aprenentatge de l'estudiant." La proposta inicial de Mosston es centra al voltant del criteri de dependència i independència de l'estudiant i observa aquest procés a través de quatre objectius que ell anomena canals:

- 1- El canal físic: A mesura que s'avança en el canal físic l'estudiant procura explorar i identificar les seves possibilitats físiques. Per posar un exemple, una classe d'aeròbic seria de total dependència física de l'estudiant cap al seu professor mentre que una classe d'expressió corporal permet total llibertat a nivell físic.
- 2- El canal social: En els primers estils no hi ha relació social i a mesura que es progressa es permet la comunicació entre companys.
- 3- El canal emocional: En el context de l'educació física representa l'autoconcepte físic del nen o de la nena, la seva capacitat d'acceptar-se a un mateix, el que pot aconseguir i les seves limitacions.
- 4- El canal intel·lectual: Implica la capacitat de pensar, de reunir dades, d'avaluar, de jutjar i organitzar la informació, de recordar, de projectar, d'arribar a conclusions, d'imaginar, de somiar i d'inventar...

Avançar en el contínuum dels estils suposa per Mosston avançar sobre el conjunt global dels quatre canals de desenvolupament i això implica dues idees, tal com diu Sicília (2001, pàg. 33):

- Un estil d'ensenyament que desenvolupa una capacitat (física, social, cognitiva o emocional) no necessàriament ha de relacionar-se amb un desenvolupament elevat d'aquest canal.
- Un estil d'ensenyament que desenvolupi en alguna mesura els quatre canals ha d'estar situat per davant d'un estil que desenvolupi en alguna mesura un únic canal.

Muska Mosston i Sara Ashworth, el 1986, proposen una reforma dels estils d'ensenyament. En aquesta obra els autors també descriuen un espectre, com una estructura basada en una sèrie de decisions relatives al procés d'ensenyament-aprenentatge. A diferència de la proposta inicial, els autors remarquen el fet que no existeixen estils ni millors ni pitjors, això només depèn dels objectius que es volen aconseguir. En funció de la finalitat que es vulgui aconseguir serà més convenient un estil o un altre i, per tant, els estils ja no es veuen com un continuum sinó com un mitjà per aconseguir uns objectius.

La proposta de Mosston i Ashworth (1986) es basa en la idea que l'ensenyament és una cadena de decisions que s'han de prendre prèviament. L'espectre presenta deu estils que van des del primer estil A (estil de comandament directe) on el professor pren totes les decisions, fins a l'estil J (estil d'autoensenyament) on és l'estudiant qui pren totes les decisions.

Delgado (1991) proposa una nova estructura d'estils d'ensenyament centrada en un nombre major d'eixos o criteris d'agrupació que contempla un total de catorze estils d'ensenyament, els quals queden agrupats en sis famílies segons l'objectiu que es

pretén. Delgado dóna més importància a la varietat d'estils que possibiliten la participació de l'estudiant en l'ensenyament dels companys i proposa nous criteris (socialització, participació i creació) per l'ensenyament que Mosston no havia fet.

Els estils de Delgado, Mosston i Ashworth són els més utilitzats pels professors i mestres d'Educació Física. En la taula 1, Sicília (2001, pàg. 42) realitza una anàlisi comparativa entre els estils dels diferents autors:

<b>Model proposat per Delgado (1991)</b>	<b>Famílies d'estils d'ensenyament</b>	<b>Model proposat per Mosston i Ashworth (1986)</b>
1- Comandament directe 1- Modificació del comandament directe 2- Assignació de tasques	Estils tradicionals	Estil A: Estil de comandament directe Estil B: Estil de la pràctica
3- Individualització per grups 4- Ensenyament modular 5- Programes individuals 6- Ensenyament programat	Estils que fomenten la individualització	Estil E: Estil d'inclusió Estil D: Estil autoavaluació Estil H: Programa individualitzat Estil I: Estil per alumnes iniciats Estil J: Estil d'autoensenyament
7- Ensenyament recíproc 8- Grups reduïts 9- Microensenyament	Estils que possibiliten la participació	Estil C: Estil Recíproc
10- Descobriments guiats 11- Resolució de problemes	Estils que impliquen cognoscitivament l'alumne	Estil F: Estil de descobriment Estil G: Estil de resolució de problemes
13- Estil socialitzador	Estils que afavoreixen la socialització	
14- Estil creatiu	Estils que promouen la creativitat	

\*Taula 1: Anàlisi comparativa entre la classificació d'estils proposada per Mosston i Ashworth (1986) i M.A. Delgado (1991) (Tret de Sicília, 2001, pàg. 42)

Segons aquests autors, cada família d'estils té unes característiques particulars que el diferencien dels altres clarament. De forma breu, aquestes característiques són les següents:

- *Estils d'ensenyament tradicionals:* Ensenyament basat en la

instrucció directa. Les paraules claus són ordre i tasca. El professor pren totes les decisions i és un ensenyament massiu.

- *Estils d'ensenyament que fomenten la individualització:* Es basen en les capacitats i interessos dels alumnes. El professor proposa diferents nivells de l'activitat o diferents tasques i l'alumne pot escollir. L'alumne pren decisions en funció de les seves possibilitats i el seu ritme d'aprenentatge.
- *Estils d'ensenyament que possibiliten la participació de l'alumne en l'ensenyament:* Es centren en la participació activa dels alumnes en el seu aprenentatge i en el dels companys. Els alumnes observen i donen informació sobre els resultats als companys.
- *Estils d'ensenyament que afavoreixen la socialització:* Incideixen en objectius socials i en els continguts actitudinals, normes i valors. Les paraules claus són: Grup, socialització i cooperació. El que realment és important és el treball en equip.
- *Estils d'ensenyament que impliquen cognoscitivament l'alumne:* Impliquen l'alumne en un aprenentatge actiu en què hagi de descobrir o donar solucions a problemes que se li plantegen.
- *Estils d'ensenyament que promouen la creativitat:* Estils que deixen llibertat per la creació motriu. Els alumnes poden experimentar lliurement, buscar formes noves sense un objectiu necessàriament d'eficàcia.

La investigació tradicional dels estils d'ensenyament ha anat dirigida a comprovar quins dels estils d'ensenyament aconseguen millors resultats en cada un dels aprenentatges o proves valorades. Sicília i Delgado (2002, pàg. 55) conclouen que les investigacions han de començar a aprofundir més en el procés i no tant en el producte o efecte final dels estils. Es necessita comprendre els problemes que els alumnes troben a l'hora de prendre decisions:

- Un gran nombre d'investigacions s'han centrat exclusivament en el desenvolupament físic i han ignorat les dimensions socials, emocionals i cognitives, malgrat la importància que poden jugar en l'aprenentatge de l'estudiant.
- Les mesures de les variables dependents (l'aprenentatge) han sigut en alguns casos dubtoses.
- El període de tractament en la majoria de les investigacions ha estat molt escàs.
- El període de formació o el coneixement inicial dels professors col·laboradors, que portaven a la pràctica els diferents programes d'ensenyament, podria haver estat molt deficitari.
- Els estils escassament teoritzats van ser hipòtesis per obtenir un extens nombre de resultats dispersos.
- Alguns investigadors no han comprès la teoria de l'espectre, així com tampoc l'estil que estaven portant a terme.
- (...)
- El professor, que en algunes ocasions ha sigut el propi investigador, va observar només un grup per investigació.
- (...)
- Totes aquestes llacunes suposen un repte important per la investigació actual dels estils d'ensenyament(...)

Les noves perspectives d'investigació sobre els estils d'ensenyament entenen que aquests no poden produir directament els rendiments desitjats, sinó que són conseqüència de la interacció de diversos sistemes que a la vegada són interdependents. La unió dels aspectes acadèmics i cognitius, per un costat, i els socials, per l'altre, és l'aportació principal del model ecològic de l'Educació Física. Tal com diuen Sicília i Delgado (2002, pàg. 64-65):

En qualsevol cas, a causa de la naturalesa multidimensional de l'aula, el model ecològic pot aportar dues idees claus a l'estudi dels estils d'ensenyament, i especialment a la recerca de formes d'ensenyament més autònomes per l'alumnat. Aquestes idees serien les següents:

- La necessitat de situar l'anàlisi en unitats més bàsiques que les classes. L'anàlisi de les tasques pot aportar-nos informació sobre les diferents variacions que es produeixen en la relació d'ensenyament aprenentatge d'una sessió determinada.
- Una visió contextual de la classe on els elements socials i acadèmics es trobin en contínua interrelació i interdependència.

A partir d'aquestes idees que ens donen Sicília i Delgado (2002)

es farà l'anàlisi de les tasques a partir de la praxiologia, i la visió contextual a partir de l'estructura de l'aprenentatge.

### **1.3.2 L'avaluació en l'Educació Física.**

Pel que fa al tema de l'avaluació en l'educació física, cal dir que ha estat tractada a part dels estils d'ensenyament, no s'estableix cap tipus de relació entre el tipus d'estil i l'avaluació que s'utilitza. El model tradicional d'avaluació en l'educació física s'ha basat en l'aplicació de tests, proves i escales, marcadament quantitativs i conductistes. Tal com explica Víctor López Pastor:

Creiem que l'aplicació del model tradicional d'avaluació en l'educació física pot considerar-se bastant inadequat respecte als plantejaments pedagògics de la reforma (i el model d'educació física que aquesta proposa) (...) Per altra part, resulta ser clarament anacrònic, ja que es continua reproduint el mateix model de fa 28 anys, quan la finalitat de l'educació física era el rendiment físic i la selecció de talents esportius.(...) Considerem urgent la recerca d'alternatives d'avaluació en educació física d'acord amb l'esperit educatiu de la reforma(LOGSE)(...). (López Pastor, 1999, pàg. 15)

El model d'avaluació tradicional i a la vegada predominant en Educació Física, els tests físicomotrius, provenen del món esportiu, més concretament de l'alta competició i del màxim rendiment esportiu i de l'antropometria. Víctor López Pastor (1999, pàg. 26-27) dóna algunes raons molt interessants per la generalització, extensió, permanència i predomini d'aquest sistema:

- 1ª- Per l'aparent racionalitat científica. Sembla que és un model objectiu, neutral, senzill i de fàcil aplicació.
- 2ª- L'estreta relació amb l'enfoc curricular dominant: La programació per objectius.
- 3ª- La reproducció, per part de molts professors, dels mateixos sistemes d'avaluació amb què ells van ser avaluats.
- 4ª- El manteniment i reproducció d'aquest model dominant en la bibliografia especialitzada i en la majoria dels centres de formació.



5a- La condició que reflecteix d'una societat competitiva.

La proposta de López Pastor (1999, pàg. 45-46) d'acció cap a una avaluació formativa i compartida gira al voltant de tres grans característiques.

La primera característica és una avaluació formativa i útil, al servei de la millora del procés d'ensenyament-aprenentatge. Per aconseguir-ho no ha d'interferir (ni consumir molt de temps) en el procés d'ensenyament. Això implica una avaluació integrada en el propi procés, en lloc d'una avaluació puntual; així com una avaluació integrada en el projecte curricular.

Una segona característica és que hauria de ser una avaluació eminentment qualitativa, això significa que ha de complir els següents principis:

- 1- Les decisions metodològiques posseeixen un caràcter condicional; no existeix un "millor mètode" sense comptar amb el per a què i per a qui.
- 2- Els criteris que serveixen de referència i de base per exercir aquesta activitat han de ser de domini públic. S'han d'explicitar criteris i procediments d'avaluació i qualificació, defensant-los de forma clara i prèvia; l'alumne ha de conèixer i entendre les raons de justícia i veritat per les quals es jutja la seva actuació i treball; L'avaluació ha de ser davant de tots justa i transparent. S'han d'explicitar els criteris de valor del professor.

La tercera i última característica és que l'avaluació, a més, sigui compartida per professors i alumnes. Tant el professor com l'alumne han d'estar directament implicats i compromesos en el procés, i preocupar-se més per la descripció, comprensió i interpretació del que és avaluat, que per la seva medició i predicció.

Finalment, López Pastor (1999, pàg. 54-56) proposa diferents instruments d'avaluació per portar a terme una avaluació formativa, qualitativa i integrada:

- El quadern del professor, on el professor anota reflexions sobre la pràctica.
- L'observació i l'avaluació en les fitxes de sessió i d'unitats didàctiques.
- Instruments d'avaluació amb /de /per l'alumne (individuals i grupals). Per exemple: Fitxes de seguiment individual, fulls d'observació grupal, informes, qüestionaris, entrevistes, documents de l'alumne, etc.
- Avaluació i investigació en l'ensenyament de l'educació física (dinàmiques col·laboratives i grupals). Per exemple: narracions de sessions, descripcions de contextos i pràctiques educatives, gravacions en àudio i/o vídeo, fotografies, etc.

Els criteris per a una avaluació formativa que defineix López Pastor (1999), citats anteriorment, són els que utilitzarem en la present recerca, ja que considerem que són els necessaris i els que connecten directament amb una educació més comprensiva.

### **1.3.3 La ciència de la praxiologia i l'anàlisi de les situacions motrius.**

Com es citava anteriorment (Apartat 1.3.1), Sicília i Delgado (2002) creuen que per avançar en la recerca de formes d'ensenyament més autònomes per l'alumnat cal fer una anàlisi de les tasques. Les tasques que es realitzen en una sessió d'Educació Física ens donen una àmplia informació sobre els continguts a aprendre, sobre els objectius que vol aconseguir el mestre i sobre el tipus de relació (emocional i comunicativa) que es pot establir entre

els diferents participants de la tasca. Per fer aquesta anàlisi ens ajudarem de la ciència de la praxiologia.

Pierre Parlebas, creador de la praxiologia, ciència de l'acció motriu, elabora unes bases teòriques per conèixer la lògica interna del joc esportiu a partir dels elements constitutius pertinents. Parlebas defineix la praxiologia motriu com:

Ciència de l'acció motriu i especialment de les condicions, formes de funcionament i resultats del seu desenvolupament. (Parlebas, 2001, pàg. 354)

Pel que fa a la tasca motriu, Parlebas la defineix de la següent manera:

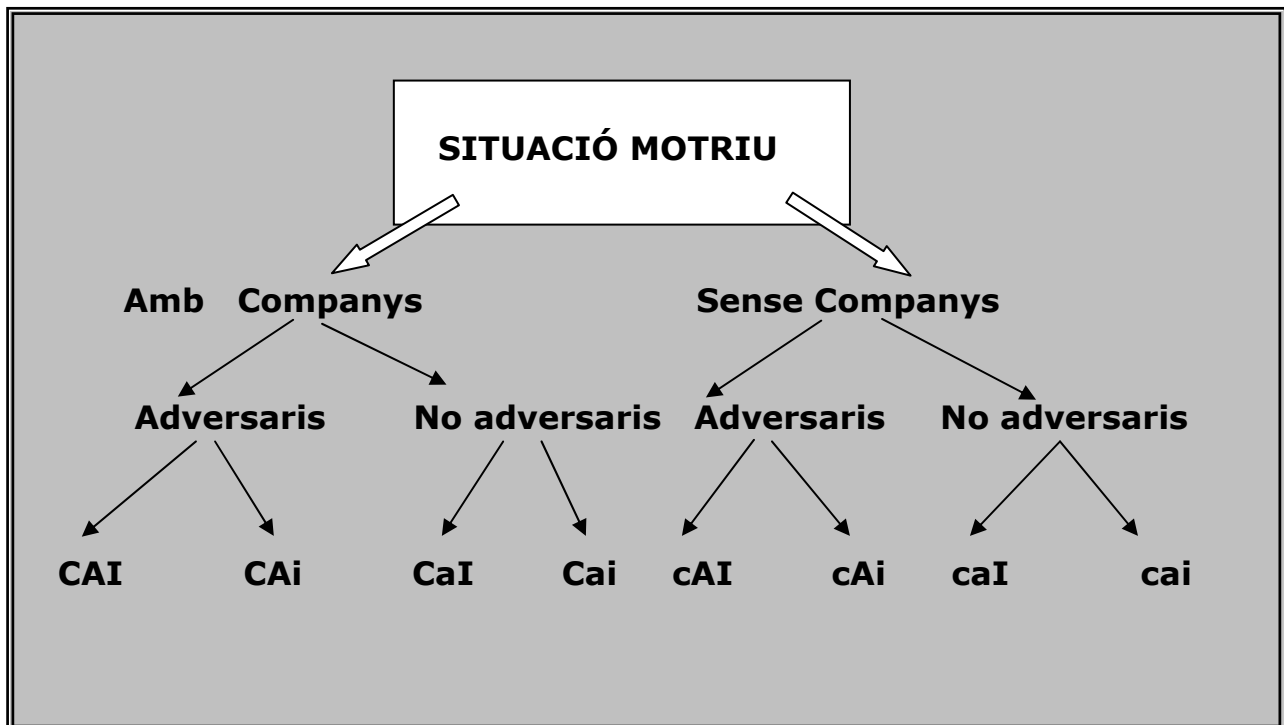
Conjunt objectivament organitzat de condicions materials i d'obligacions que defineix un objectiu, la realització del qual requereix la intervenció de les conductes motrius d'un o més participants. (Parlebas, 2001, pàg. 441)

Quan en els elements objectius de la tasca motriu s'hi afegixen els elements subjectius (motivacions, percepcions, esperes...) llavors Parlebas en diu situació motriu, i l'entén com el:

Conjunt d'elements objectius i subjectius que caracteritzen l'acció motriu d'una o més persones que, en un mitjà físic determinat, realitzen una tasca motriu. (Parlebas, 2001, pàg. 423)

Parlebas elabora una classificació de les situacions motrius que consisteix a considerar cada situació motriu com un sistema d'interacció global entre un subjecte actuant, l'entorn físic i altres participants eventuais. El factor clau present en tota situació és la incertesa deguda a l'entorn físic, els companys o els adversaris. Per tant, tota situació motriu pot ser definida en funció de si té o no té aquests tres criteris: Incertesa de l'entorn, incertesa de companys i incertesa d'adversaris. Quan en una situació motriu l'entorn és clarament conegut, previsible i per tant el participant coneix

prèviament la situació en què haurà de realitzar les seves accions és una situació motriu sense incertesa de l'entorn. En són uns exemples els exercicis gimnàstics individuals i els salts i els llançaments en atletisme. Quan en una situació motriu l'entorn és inestable i menys previsible és una situació amb incertesa de l'entorn. En són uns exemples molts dels esports que es realitzen a la natura com l'esquí, la vela o el descens en aigües braves. Finalment, tota situació motriu es pot classificar en funció de la presència o l'absència de l'oposició i/o la col·laboració d'altres persones. Aquest procediment efectua una participació del conjunt de situacions motrius en vuit classes d'equivalència que no estan jerarquitzades entre elles. Aquestes vuit classes d'equivalència es poden veure de forma esquemàtica en el següent quadre:



\*Quadre 1: Les vuit classes d'equivalències de Parlebas. Les lletres en minúscula volen dir la no presència del criteri corresponent. Les lletres en majúscula en volen dir la presència. C: Companys. A: Adversaris. I: Incertesa en l'entorn (Parlebas, 2001, pàg. 61)

Lavega atorga una major importància a aquelles situacions motrius en què hi ha companys. Com es veurà més endavant, en aquesta recerca també es valoraran molt millor aquestes situacions, sobretot pels seus beneficis socials.

Segons Lavega:

Es parteix de la hipòtesi que els jocs o situacions de cooperació motriu (C,CI) fan aparèixer un conjunt singular de conductes motrius, diferent al d'altres famílies o dominis de l'acció (I,A,AI,CA,CAI).

Les situacions motrius amb companys disposen d'una lògica interna que tendeix a activar processos associats a: La consecució d'un objectiu comú, la presa de decisions compartida, el pacte constant en la resolució dels problemes plantejats, la comunicació motriu... (Lavega, 2002, pàg. 234)

Les situacions motrius amb companys i sense adversari, com per exemple els jocs cooperatius, aporten interessants beneficis educatius. En situacions motrius on apareixen adversaris i companys i per tant la competició (esports col·lectius: futbol, bàsquet, handbol...) o esports individuals en els quals no hi ha ni companys ni adversaris directes (atletisme, natació, gimnàstica...) s'han de tractar des d'una visió educativa (per exemple, potenciant valors educatius de la competició com l'autosuperació, l'esforç...) donat que, si no es fa així, poden desencadenar fàcilment sentiments d'enveja, d'odi, d'autoestima negativa... entre d'altres respostes no del tot formatives.



## **2 L'estructura d'aprenentatge.**

Després d'haver tractat de forma global el tema de l'Ensenyament de l'Educació Física a les etapes de l'Educació Obligatoria, seguidament ens centrarem en el concepte d'estructura de l'aprenentatge.

Generalment, la visió contextual de la classe es realitza a partir del concepte d'estructura d'aprenentatge. És un concepte més ampli que el d'estil d'ensenyament. Sicília i Delgado parlen del terme intervenció didàctica:

És un concepte global que vol assenyalar tota actuació del professor amb la intencionalitat d'ensenyar i educar (...) És aplicable per assenyalar totes les accions que el professor realitza en el procés d'ensenyament aprenentatge. (Sicília i Delgado 2002, pàg. 25-26)

Un sinònim a aquesta intervenció didàctica i el terme que s'utilitzarà en la present recerca és el que Pujolàs defineix com a estructura d'aprenentatge:

El conjunt d'elements interrelacionats que es donen en el si de l'aula en el procés d'ensenyament-aprenentatge.(....) En el moment de fer classe i d'organitzar la classe, els professors prenen una sèrie de decisions – amb freqüència d'una forma més o menys intuïtiva- en relació, per exemple, amb la distribució de temps entre la seva explicació i l'execució dels alumnes (individual o en petit grup) , amb la manera com els avaluarem o amb la determinació dels continguts que es treballaran. El conjunt d'aquestes decisions i d'altres configuren una determinada estructura d'aprenentatge, que no varia únicament entre un professor i un altre, sinó fins i tot en un mateix professor, segons les característiques del grup d'alumnes (nombre, edat, interès motivació...). (Pujolàs, 2001, pàg. 68)

## **2.1 L'estructura de l'activitat, de la recompensa i de l'autoritat.**

Segons Slavin (1980) (citada per Echeita i Martín, 1990, pàg. 55-57), en tot procés educatiu d'ensenyament-aprenentatge existeixen tres estructures fonamentals:

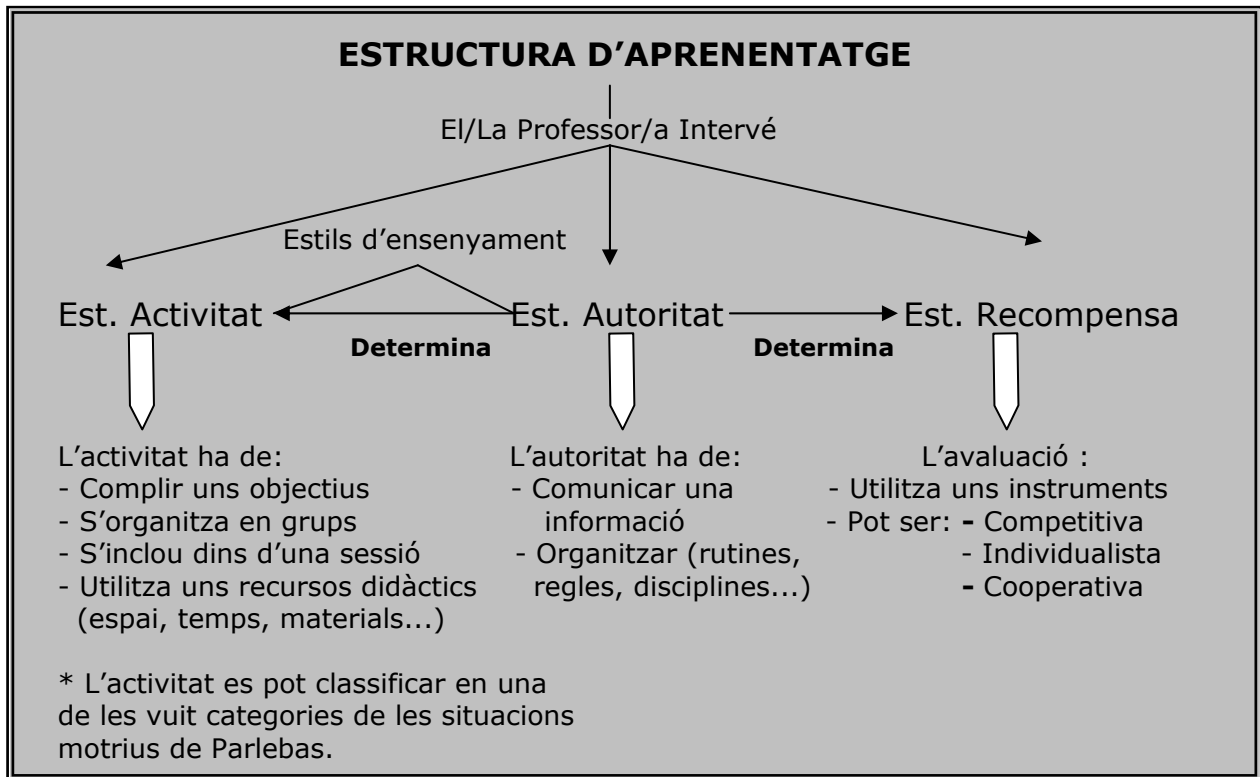
- *L'estructura de l'activitat*, que determina, per exemple, si es tracta d'una classe magistral, si els alumnes treballen individualment o en grup reduït...

- *L'estructura de la recompensa*, que especifica com es recompensarà els alumnes (notes, sancions, premis, lloances individuals o de grup, etc.)

- *L'estructura de l'autoritat*, que determina qui decidirà el que s'ha de fer, i no, i com s'ha de fer...

En el següent mapa conceptual s'organitzen de forma esquemàtica conceptes explicats fins a aquest moment, com el d'estil d'ensenyament, i s'ubiquen dins l'estructura d'aprenentatge a què corresponen. A més, es defineixen els elements i les característiques que defineixen l'estructura de l'activitat, de l'autoritat i de la recompensa:





\*Quadre 2: Elements i estructures del procés d'ensenyament – aprenentatge

El concepte tradicional d'estil d'ensenyament es centra en l'estructura de l'autoritat i de l'activitat. La variació en els elements de l'activitat i en la presa de decisions per part de l'autoritat (que pot ser el professor o l'alumne) donen com a resultat un gran nombre d'estils d'ensenyament. L'estructura de la recompensa és tractada, normalment, per separat dels estils d'ensenyament. Només en alguns estils com el d'autoavaluació o el recíproc es cedeix la competència d'avaluar els alumnes, però d'una forma molt individualista. El concepte d'estructura de l'aprenentatge és més global que el d'estil d'ensenyament i a l'incloure l'estructura de la recompensa tanca el procés d'ensenyament aprenentatge.

## **2.2 L'estructura d'aprenentatge competitiva, individualista i cooperativa.**

Depenent de com es tracten els diferents elements de l'estructura de l'autoritat, l'activitat i la recompensa sorgeixen diferents estructures d'aprenentatge.

Les característiques de l'estructura d'aprenentatge, sigui aquesta competitiva, individualista o cooperativa, segons Pujolàs (2001, pàg. 70) són les següents:

Estructura de l'activitat

1- L'estructura competitiva:

- Activitats en gran grup (explicacions, exemplificacions...)
- Treball individual.
- Pràcticament no hi ha treball en grup.
- No es tolera, fins i tot es castiga (algunes vegades), l'ajuda mútua entre companys.
- Classes molt magistrals.

2- L'estructura individualista:

- Activitats en gran grup (exemplificacions, explicacions...).
- Treball individual.
- El treball en grup és esporàdic i en gran part per fer alguna cosa; no per aprendre en grup.
- L'ajuda entre companys es tolera, però no es fomenta
- Classes fonamentalment magistrals.

3-Estructura cooperativa:

- Activitats en gran grup (exemplificacions, explicacions...).
- Treball individual.
- Treball en grups reduïts, no només per fer alguna cosa, sinó també per aprendre junts.
- L'ajuda mútua no només es tolera sinó que es fomenta
- Classes menys magistrals i més dinàmiques.

Estructura de la recompensa

### 1- Estructura competitiva

- Es dona una interdependència de finalitats negatives: L'alumne aconsegueix el seu objectiu si, i només si, els altres no aconsegueixen els seus propis objectius.
- Els alumnes competeixen entre ells per veure qui aprèn més.

### 2- Estructura individualista.

- No hi ha interdependència de finalitats: El fet que un participant aconsegueixi o no el seu objectiu no influeix en el fet que els altres aconsegueixin o no els seus objectius.
- Els alumnes ni competeixen ni cooperen entre ells.

### 3- Estructura cooperativa:

- Es dona una interdependència de finalitats positiva: L'alumne aconsegueix el seu objectiu si, i només si, els altres també aconsegueixen els seus propis objectius.
- Els alumnes cooperen entre ells amb la finalitat que tots aprenguin més i millor.

## Estructura de l'autoritat

### 1- Estructura competitiva:

- Autoritat preponderant del professor: Ell decideix què ensenyar i com ensenyar. El professor és qui ensenya i resol els dubtes.
- La gestió i control de la classe (determinació de les normes, premis, càstigs...) està en mans del professor.
- Poca autonomia dels alumnes.

### 2- Estructura individualista:

- Autoritat preponderant del professor: Ell decideix què ensenyar i com ensenyar. El professor és qui ensenya i resol els dubtes.
- Els alumnes participen poc en la gestió i control de la classe (determinació de les normes, premis, càstigs...).
- Poca autonomia dels alumnes.

### 3- Estructura cooperativa:

- Els alumnes participen prenent les decisions en relació a què ensenyar i com ensenyar.
- No només el professor ensenya, sinó que els alumnes també s'ensenyen mútuament.
- Els alumnes participen activament en la gestió i control de la

- classe (determinació de les normes, premis, càstigs...).
- Major autonomia dels alumnes.

En una estructura cooperativa els objectius dels participants estan estretament vinculats, de tal manera que cada un d'ells pot aconseguir els seus objectius si, i només si, els altres aconseguen els seus. En una situació competitiva, els objectius dels participants estan, també, relacionats, però d'una forma excloent: Un participant pot aconseguir l'objectiu que s'ha proposat si, i només si, els altres no aconseguen assolir el seu objectiu. Per últim, en la situació individualista no existeix cap relació entre els objectius que es proposen aconseguir els participants. El fet que un participant aconseguixi o no l'objectiu fixat no afecta sobre el fet que els altres participants aconseguixin o no els seus. També es persegueixen resultats individualment beneficiosos, essent irrellevants els resultats obtinguts pels altres membres del grup.

El treball cooperatiu produeix un nivell més alt de raonament, promou moltes més simpaties entre els alumnes, afavoreix el pensament crític i promou l'èxit dels companys entre molts altres aspectes. Segons Pujolàs:

L'estructura d'aprenentatge cooperativa facilita l'atenció a la diversitat dels alumnes perquè afavoreix l'aprenentatge de tots ells, en la mesura que promou un clima de respecte cap a les diferències i s'asseguren en tots les condicions d'autoestima i motivació que, com hem vist, són imprescindibles per poder aprendre. (Pujolàs, 2001, pàg. 71)

Segons Johnson i Johnson, hi ha tres possibilitats bàsiques d'interacció entre els alumnes:

Poden competir per veure qui és el "millor", poden treballar de manera individual per assolir un objectiu sense tenir en compte els companys, o poden treballar cooperativament amb un gran interès en el propi aprenentatge i en el dels altres. Dels tres models d'interacció, la competició és el que predomina. (Johnson i Johnson, 1997, pàg. 54)

Segons els estudis de Johnson i Johnson, es diu que el rendiment que dona aquest aprenentatge és el següent:

En els últims 90 anys s'han portat a terme més de 375 estudis per donar resposta a la pregunta: Quin és el grau d'èxit que tenen els esforços competitius, individualistes i cooperatius a l'hora de promoure la productivitat i el rendiment? Quan s'inclouen tots els estudis en l'anàlisi, l'execució mitjana en el treball cooperatiu és més de dos terços d'una desviació estàndard per sobre de la mitjana de l'aprenentatge dels alumnes en una situació competitiva o individualista. (Johnson i Johnson, 1997, p. 59)

L'autor César Coll explica que:

Les experiències d'aprenentatge cooperatiu, comparades amb les de naturalesa competitiva o individualista, afavoreixen l'establiment de relacions entre els alumnes molt més positives, caracteritzades per la simpatia, l'atenció, la cortesia i el respecte mutu, així com per sentiments recíprocs d'obligació i d'ajuda. (César Coll, 1984, pàg. 121)

Johnson i els seus col·laboradors (1981) (citats per: Coll, 1984, pàg. 122.) arriben a unes conclusions que poden ser considerades un balanç dels coneixements actuals sobre el tema. Aquí en fem un resum:

- Les situacions cooperatives són superiors a les competitives pel que fa al rendiment i a la productivitat dels participants. Aquesta relació es verifica sigui quina sigui l'edat del grup i la naturalesa del contingut. Aquesta superioritat es manifesta també en tasques de formació de conceptes i de resolució de problemes. Només en el cas de tasques mecàniques les situacions cooperatives no són superiors a les competitives.
- La cooperació intragrups amb competició intergrups és superior a la competició interpersonal.
- Les situacions cooperatives són superiors a les individualistes en rendiment i la productivitat.
- La cooperació sense competició intergrups és superior a la cooperació amb competició intergrups.

- No es constaten diferències significatives entre les situacions competitives i les situacions individualistes.

Pel que fa a aquest tema, Ángeles Parrilla (1992, pàg. 153-156) arriba a les següents conclusions:

- Les estratègies d'ensenyament cooperatiu afavoreixen l'aprenentatge de tots els alumnes.
- Els mètodes d'ensenyament cooperatiu afavoreixen l'acceptació de les diferències entre els alumnes.
- L'ensenyament cooperatiu modifica les relacions interpersonals en quantitat i qualitat.
- No és clara la influència de l'aprenentatge cooperatiu sobre l'autoestima dels alumnes.
- Els mètodes cooperatius aporten noves possibilitats al professor.
- És necessari formar el professorat i l'alumnat en l'ús de destreses i tècniques cooperatives.
- L'estructura organitzativa de la classe afecta en la qualitat de les interaccions i l'acceptabilitat social a l'aula.

En l'educació general, els investigadors han trobat que l'aprenentatge cooperatiu pot tenir efectes positius a nivell acadèmic, en l'autoestima, en l'aprenentatge actiu, en el desenvolupament d'habilitats socials i en l'atenció a la diversitat.

### **2.3 Les estructures d'aprenentatge en l'Educació Física.**

El sistema educatiu influeix en la manera d'ensenyar, en les funcions dels mestres i professors, en el perfil docent, i també, en l'estructura d'aprenentatge que estigui més d'acord amb el sistema d'ensenyament. En els següents fragments de la Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE), en concret el reial decret 1345/1991, i fragments del currículum de primària veurem com els

textos oficials orienten cap a una manera d'ensenyar l'esport i l'Educació Física i què és el que ha d'evitar:

La pràctica esportiva, tal com és socialment apreciada, correspon a plantejaments competitiu, selectiu i restringit que no sempre són compatibles amb les intencions educatives del currículum. Per construir un fet educatiu, l'esport ha de tenir un caràcter obert, sense que la participació es supediti a característiques de sexe, nivells d'habilitat o altres criteris de discriminació, i ha de realitzar-se amb fins educatius i no amb la finalitat d'obtenir un resultat en l'activitat competitiva(...).

L'àrea d'educació física s'orienta cap (...) assumir actituds, valors i normes amb referència al cos i a la conducta motriu. L'ensenyament en aquesta àrea implica millorar les possibilitats d'acció dels alumnes, com provocar la reflexió sobre la finalitat, sentit i efectes de l'acció mateixa. L'educació a través del cos i del moviment no pot reduir-se als aspectes perceptius o motors, sinó que implica a més aspectes expressius, comunicatius, afectius i cognoscitius... És també un fet que la participació en activitats físiques i esportives disminueix les tensions i afavoreix les relacions de grup més que qualsevol altra activitat escolar o extraescolar, sempre que es realitzin en un context de participació i no de competició. S'ha d'evitar qualsevol gènere de discriminació entre sexes, en contra d'estereotips que han configurat un currículum ocult en educació física més identificat amb un model de cos masculí i dels atributs associats a ell: Competitivitat, força... (B.O.E. Reial Decret 1345/1991. 6 de setembre 1991)

Les finalitats per l'esport i l'Educació Física que demana la LOGSE estan orientades cap a assumir actituds, valors i normes, afavorir les relacions de grup i allunyar-se dels plantejaments competitiu que sovint ens transmet l'esport de rendiment. En el mateix real decret es diu:

S'ha de procurar un clima de cooperació en l'aprenentatge basat en el treball en equip, on les actituds de tolerància i la valoració de la pròpia activitat com a element de relació social, puguin transferir-se posteriorment a la vida diària. (B.O.E. Reial Decret 1345/1991. 6 de setembre 1991)

El currículum d'Educació primària es basa en els principis de l'ensenyament comprensiu, l'atenció a la diversitat i l'ensenyament

personalitzat. Com hem vist anteriorment, l'estructura d'aprenentatge cooperatiu és la que facilita millor aquests principis. En el primer nivell de concreció de l'àrea d'Educació Física s'especifica el següent:

L'educació física ha de contribuir a la millora de la qualitat de vida, possibilitant la pràctica de les activitats corporals per a tothom, sense distinció ni diferenciació de cap mena. (Departament d'Ensenyament, 1994, pàg. 64)

En aquest primer nivell es dóna molta importància al fet que sigui una àrea amb activitats vivencials per l'alumne, i a encaminar-lo cap a un millor coneixement corporal. Referent a l'aprenentatge cooperatiu l'objectiu general número nou diu:

9.) Accedir al comportament social que faciliti el creixement individual mitjançant la participació solidària, la responsabilitat i el respecte a altres persones i, especialment, la utilització de les relacions de cooperació indispensables en una activitat física col·lectiva. (Departament d'Ensenyament, 1994, pàg. 64)

En les orientacions didàctiques per dissenyar activitats d'ensenyament-aprenentatge ens aconsellen de com tractar els diferents continguts de l'àrea:

El joc motriu és per al nen i la nena una eina d'interacció amb el que els envolta, i alhora els ajuda a construir les seves relacions socials i altres tipus d'aprenentatge. És, a més, una font de plaer i diversió.

(...) Pel que fa a les activitats esportives, cal fugir de l'estricta competitivitat i cercar fórmules diverses d'actuació, que si bé inclouen la competició, ho fan de manera no prioritzada i sempre vetllant perquè es donin les adequades condicions de respecte entre els companys i les companyes.

Atès que les situacions col·lectives són habituals en les sessions d'educació física, convé aprofitar-les per fomentar el procés de socialització.(...) El mestre o la mestra ha d'utilitzar metodologies actives amb diferents sistemes d'agrupament que no suposin només una simple juxtaposició de tasques individuals, sinó que propiciïn la cooperació i la col·laboració entre els alumnes. (Departament d'Ensenyament, 1994, pàg. 66)

Finalment pel que fa a les orientacions didàctiques per dissenyar activitats d'avaluació, aquestes es basen en proves objectives (mesura de temps, mesura de passes, etc.) i observacions



sobre les diferents capacitats dels alumnes. Han de ser observacions que:

Assenyalin i informin de l'estat del procés d'aprenentatge respecte a uns objectius proposats, i sense col·locar el mateix llistó, ni a la mateixa alçada, per a tothom, cosa que donarà una avaluació diversificada segons les característiques pròpies dels alumnes. (Departament d'Ensenyament, 1994, pàg. 68)

L'avaluació que proposa el currículum és una avaluació individualitzada. Ens ha de donar informació per orientar l'alumnat, informar els pares i conèixer com s'ha produït el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Sicília i Delgado (2002, pàg. 45-46) expliquen que les característiques de l'ensenyament constructivista del nou sistema educatiu han volgut implantar, des del punt de vista didàctic, una manera d'ensenyar l'Educació Física. Per exemple: Si s'ha de partir del desenvolupament dels alumnes, els estils més adients són els individualitzadors i els cognoscitius; si s'ha d'assegurar la construcció d'aprenentatges significatius els millors estils són els cognoscitius; si el professor és un mediador en l'aprenentatge els estils més apropiats són els participatius; i si, per exemple, cal fomentar l'aprenentatge compartit, socialitzador i entre iguals, els estils idonis són els socialitzadors i els participatius. En resum, un estil d'ensenyament eficaç dins el sistema educatiu actual ha de considerar i tenir present els següents elements:

- Participació de l'alumnat en el propi disseny de l'ensenyament en aquells aspectes que puguin ser negociats o susceptibles de la seva participació com a alumnes.
- Disseny d'aprenentatges significatius per l'alumnat i un disseny instructiu de les tasques d'acord amb aquest tipus d'aprenentatge.
- Foment d'una tècnica d'ensenyament d'indagació, d'exploració, de descobriment. La implicació activa en l'ensenyament per part de l'alumnat que porti a una menor direcció de l'aprenentatge per part del professor.
- Implicació de l'alumnat en el procés d'ensenyament - aprenentatge, fomentant una actitud de participació en

l'aprenentatge del company. Col·laboració en l'aprenentatge i tasques de correcció dels errors comesos.

- Desenvolupament de la implicació cognoscitiva de l'alumnat en els seus aprenentatges.
- Afavoridor del treball en grup com a mitjà de socialització i aconseguir objectius socials i actitudinals cap a l'exercici i activitat física.
- Promotor de la creativitat de l'alumne en totes les seves tasques.
- Possibilitat de l'alumne d'intervenir en la seva pròpia avaluació dels aprenentatges, afavorint l'autoavaluació (Delgado, 1993).
- Tot això tenint en compte els tipus d'aprenentatge de l'alumnat. (Sicilia i Delgado, 2002, pàg.47)

Així doncs, el sistema educatiu actual promou que els alumnes tinguin cada vegada més autonomia en el seu aprenentatge, i que, per tant, el mestre o professor sigui menys directiu, i que assumeixin actituds d'ajuda i de cooperació entre companys. Per aquests principis creiem que l'estructura d'aprenentatge més adient és la cooperativa.

Però perquè l'Educació Física actual s'emmarqui dins d'una estructura d'aprenentatge cooperativa caldria que es complissin les dues següents característiques, que fan referència als estils d'ensenyament i als mestres i professors d'Educació Física.

En primer lloc, la didàctica de l'Educació Física hauria d'entendre els estils d'ensenyament com unes tècniques incloses dins una estructura d'aprenentatge cooperativa, que ens defineix el perquè i el per a què eduquem. És necessari que la didàctica, els estils d'ensenyament, s'incloguin dins de la filosofia del sistema educatiu. De la següent manera ho explica Pere Pujolàs:

El que més preocupa és el què i el com s'ha d'ensenyar (la didàctica que, quan se la deslliga de la filosofia de l'educació, es converteix en un simple didactisme buit de contingut teòric), més que no pas el perquè i el per a què ensenyar. (Pujolàs, 2002, pàg. 17)

En l'Educació Física, ha passat exactament el que explica Pujolàs. Els estils d'ensenyament són tècniques, eines didàctiques dels professors, les quals són utilitzades sense cap finalitat i deslligades de la filosofia del sistema educatiu. Sicília ho constata pel que fa a l'Educació Física i els estils d'ensenyament:

Els estils d'ensenyament s'han convertit en purs instruments tècnics a la mà dels treballadors de l'ensenyament. (Sicília, 2001, pàg. 47)

Emmarcar els estils d'ensenyaments de l'Educació Física dins d'una estructura d'aprenentatge cooperativa donaria resposta al "perquè" ensenyar, és a dir, per: "Donar a conèixer i fer créixer en els alumnes una forma de vida basada en els valors de la convivència, l'acceptació i el respecte a les diferències i la cooperació." (Pujolàs, 2002, pàg. 18). I també donaria resposta de "per a què" ensenyar: "Per aprendre a viure i conviure, malgrat les diferències, els nois i les noies han d'aprendre junts, en un mateix centre i en una mateixa aula, tal com postula una educació inclusiva." (Pujolàs, 2002, pàg. 18)

Els estils d'ensenyament permeten una gran versatilitat, uns grans recursos per part del mestre, però l'aprenentatge dels alumnes serà més eficaç dins el sistema educatiu si tots aquests estils d'ensenyament estan sota una estructura d'aprenentatge cooperativa.

Això comporta que cada estil haurà de ser portat a terme des d'una estructura cooperativa, tot aquell estil que no s'hi porti perdrà part de la seva efectivitat.

Tots els estils definits per Delgado (1991) o bé per Mosston i Ashworth (1993), són més o menys cooperatius en funció d'unes característiques. Agafant com a referència les sis famílies que

agrupen els estils d'ensenyament que proposa Delgado (1991), es relacionen amb les estructures d'aprenentatge que comporten (tot i així, en funció de cada estil es pot decantar més cap a una estructura competitiva, individualista o cooperativa):

- Estils tradicionals comporten una estructura individualitzada o competitiva.
- Estils que fomenten la individualització comporten una estructura individualitzada o competitiva.
- Estils que possibiliten la participació de l'alumne en l'ensenyament s'ajusten a una estructura d'aprenentatge cooperativa.
- Estils socialitzadors comporten també una estructura cooperativa.
- Els estils que impliquen cognitivament l'alumne, o de descobriment, fomenten una estructura individualista.
- I finalment estils que afavoreixen la creativitat comporten una estructura individualista.

Malgrat la rigidesa dels estils d'ensenyament donada per alguns autors, aquests són perfectament modificables. Variant alguns elements de l'estructura de l'activitat i de l'autoritat i sobretot afegint una estructura de recompensa cooperativa aconseguirem una estructura d'aprenentatge cooperativa. El que és interessant és que el conjunt de la sessió, o de la unitat didàctica, tingui una estructura bàsicament cooperativa. Això significa que moltes de les activitats han de tenir elements cooperatius però no totes han de ser d'estructura cooperativa. Dins de la sessió, o de la unitat didàctica, també hi poden aparèixer activitats competitives o individualistes que comporten d'altres objectius igualment formatius.

Una segona característica a aconseguir i una barrera a trencar per tal d'aconseguir una major acceptació de l'estructura cooperativa fa referència als mestres i professors d'Educació Física.

Tradicionalment els programes de formació de mestres i llicenciats d'Educació Física s'han basat en teories conductistes i mètodes d'ensenyament directius que homogeneïtzen el grup i potencien aconseguir eficàcia abans d'una anàlisi reflexiva i crítica de les condicions en què es desenvolupa la pràctica docent. La formació competitiva intenta accentuar les diferències entre uns i altres sobretot en l'aspecte físic, un exemple d'aquesta formació són les proves d'accés a la llicenciatura de Ciències de l'activitat física o les proves físiques en les oposicions per entrar a l'ensenyament públic en algunes comunitats, tot el contrari del que hauríem de buscar com a docents amb els alumnes: La cooperació, l'ajuda d'uns amb els altres per aconseguir l'objectiu, la igualtat d'oportunitats... Tal com diu Barbero:

Aquest procés de selecció del professorat recrea una concepció anacrònica de la nostra matèria, dels sabers i ideologies d'una cultura física contrària al més elemental esperit democràtic, reproductora d'elitisme motriu, de la desigualtat entre gèneres, de la naturalitat de la competició, de la importància de la muscularitat i la força física juvenil, vital, efímera i individualista. (Barbero, citat per López Pastor, 2001, pàg.79)

Durant la formació inicial de mestres i professors d'Educació Física són habituals els exàmens pràctics de les assignatures relacionades amb els diferents esports, que consisteixen a comprovar, controlar (i mesurar) el rendiment esportiu de l'alumne. Tal com diu López Pastor:

Un dels casos més extrems és el de la gimnàstica esportiva; en la qual l'alumne ha d'executar una sèrie de 15 exercicis més o menys complexos. La qualificació és de 1 a 10, segons el sistema de puntuació federat, que resta punts per cada execució incorrecta. (López Pastor, 2001, pàg. 83)

Com poden influir en la futura actuació docent de mestres i professors d'educació física, aquests processos de selecció per la carrera i aquesta forma d'avaluar tan selectiva que reben durant la seva formació inicial?

En molts casos la resposta és que aquestes experiències i formació indueixen a reproduir de manera més o menys automàtica, irreflexiva i acrítica les mateixes pràctiques avaluatives amb què ells i elles van ser avaluats. (López Pastor, 2001, pàg. 86)

Reflexionant sobre aquestes idees anteriors, López Pastor es planteja un seguit de preguntes:

Existeix una incoherència entre aquesta formació inicial que s'ha rebut (...) i els plantejaments de la LOGSE, com a legislació educativa en la qual s'hauria de basar?

La quantificació més rígida (disfressada de presumpta objectivitat) és compatible amb la realització en la nostra àrea d'una avaluació vertaderament educativa? Per la nostra part entenem que no, que les línies de treball han de ser unes altres, i que les alternatives existeixen, encara que queda molt per fer en aquest sentit. (López Pastor, 2001, pàg.86)

Cal doncs, generar un debat professional que ens porti a buscar solucions lògiques, adequades i coherents a aquestes preguntes. És necessari buscar una altra fórmula de selecció de professorat i noves fórmules per l'avaluació de les assignatures. Com hem vist anteriorment (apartat 1.3.2.), el mateix López Pastor presenta sistemes d'avaluar molt més coherents amb els principis de la LOGSE.

Els estils d'ensenyaments tradicionals són molt utilitzats en les classes d'Educació Física. A través de la formació del professorat s'ha de procurar que no siguin el únics dins de la classe. Cal conèixer diferents formes d'ensenyar l'Educació Física i portar-les a la pràctica. Sicilia i Delgado així ho expliquen:

S'hauran de minimitzar, amb estils d'ensenyament innovadors i amb diverses formes d'ensenyament, els models d'ensenyament tradicionals, els quals es troben poc connectats amb els interessos dels alumnes i amb els propis continguts de l'Educació Física. (Sicília i Delgado, 2002, pàg. 42)

Els professors i mestres d'Educació Física per tal d'ajustar-se millor als principis de la LOGSE han de trencar amb el domini en les seves classes d'estils d'ensenyaments tradicionals, basats en estructures competitives i individualistes, tal com diu Carlos Velázquez:

Encara que està molt difosa la idea que les activitats cooperatives estan de moda, el cert és que els continguts predominants a la nostra àrea segueixen estant basats en les activitats individuals i, sobretot, competitives. (Velázquez, C. 2004, pàg. 11)

### **2.3.1 . Investigacions de les estructures d'aprenentatge en l'Educació Física.**

La investigació en l'Educació Física s'ha centrat en la influència dels estils d'ensenyament sobre els diferents canals de desenvolupament dels alumnes: Físic, social, emocional i cognitiu. Hi ha un gran volum d'estudis que, com expliquen Sicília i Delgado, mantenen una estructura comuna d'acció:

En general els diferents estils d'ensenyament són tractats com a variables independents i l'aprenentatge aconseguit en cada un dels canals de desenvolupament és tractat com variable dependent (Sicília i Delgado, 2002, pàg. 52)

L'esquema d'aquestes investigacions es podria resumir de la següent manera:

En primer lloc, abans de qualsevol intervenció a classe, es passa als estudiants una valoració inicial sobre les variables que es tracten de mesurar i que representen mesures objectives de l'aprenentatge procedimental, actitudinal o conceptual. Seguidament, l'investigador, normalment extern, presenta la proposta d'estil o d'estils que el professor haurà de seguir d'acord amb els objectius de la investigació. Després, la proposta o propostes docents (estils d'ensenyament), descrita i ensenyada al professor, prèviament, és desenvolupada per part d'aquest durant un període determinat de temps (...). Al finalitzar cada un dels tractaments, o estils d'ensenyament, es realitza una valoració de l'aprenentatge aconseguit pels estudiants. (Sicília i Delgado, 2002, pàg. 52-53)

En general es pot afirmar que un dels objectius principals de la investigació sobre els estils d'ensenyament en la Educació Física ha estat descobrir els efectes concrets que cada un dels estils té sobre els rendiments dels estudiants. Aquestes investigacions, com expliquen Sicília i Delgado, s'han centrat més en el producte que no pas en el procés d'aprenentatge:

Així doncs, les investigacions han de començar a aprofundir més en el procés i no tant en el producte o efecte final dels estils. Es precisa comprendre els problemes que els alumnes troben a l'hora de prendre decisions, ja sigui per adequar la tasca al seu nivell de dificultat, o bé per seleccionar el feedback que serà donat al seu company (...). En general, podem afirmar que ha existit un nul·l interès per estudiar el procés de presa de decisions de l'estudiant quan aquest es veu davant de les sessions realitzades per part del professor. (Sicília i Delgado, 2002, pàg. 55-56)

Com expliquen Sicília i Delgado (2002, pàg. 57), algunes de les principals limitacions dels estudis sobre els estils d'ensenyament són que molts d'aquests s'han centrat exclusivament en el desenvolupament físic i han ignorat les dimensions socials, emocionals i cognitives, que les mesures de les variables dependents (l'aprenentatge) van ser en alguns casos dubtoses o que els estils van estar escassament teoritzats per tenir un extens nombre de resultats dispars.

Des del paradigma procés – producte, les investigacions han posat el seu interès a mostrar els efectes que els diferents estils i estructures d'aprenentatge tenen pels aprenentatges (especialment motrius) dels estudiants. Cada investigador ha comparat els estils que li han interessat en funció de les variables dependents que volia mesurar. Molts dels estudis han mantingut fixos l'estil del comandament directe i/o l'estil de la pràctica, els considerats estils



tradicionals, i han anat variant els estils amb els quals volien comparar-los. Dins aquesta investigació comparada, Carlos Velázquez afirma que:

Han sigut varis els autors que han estudiat els avantatges de les activitats i metodologies cooperatives sobre les tradicionals basades en estructures individuals o competitives. Així, els treballs del canadenc Terry Orlick i els seus col·laboradors confirmen els beneficis dels programes de jocs cooperatius per afavorir la diversió, potenciar les relacions interpersonals positives, promoure la participació, fins i tot amb alumnes amb discapacitat, augmentar l'empatia i desenvolupar habilitats i destreses. (Velázquez, C. 2004, pàg. 9)

Les investigacions sobre les estructures d'aprenentatge s'han realitzat o bé comparant diversos estils de diferents famílies o comparant activitats. A continuació mostrarem alguns exemples d'estudis que han investigat sobre l'estructura d'aprenentatge cooperativa i a vegades s'ha comparat amb estructures d'aprenentatge competitives o individualistes.

Grineski (1989) va trobar que l'aprenentatge cooperatiu pot millorar la condició física i les interaccions socials tant en el jardí d'infància com en l'escola primària. Grinseki va estudiar si el tipus de jocs que practicaven els nens influïa en el seu comportament social, i va arribar a la conclusió que els jocs cooperatius afavoreixen conductes socials més que els jocs competitius o les activitats individuals.

L'autor Ben Dyson (2001, pàg. 264) afirma que: "Malgrat l'ús estès de certs elements de l'aprenentatge cooperatiu en el gimnàs, han estat poques les investigacions d'aquest enfocament en l'Educació Física.(....) De tota manera, forces publicacions han promocionat l'ús de l'aprenentatge cooperatiu en l'Educació Física." També afirma que molts professors creuen equivocadament que

només perquè els estudiants treballin en equips, això ja és aprenentatge cooperatiu, quan en realitat la majoria de jocs són força competitius. Aquest aspecte l'analzarem més endavant (punt 4.1.5) i veurem que hi ha diferents graus d'estructuració en l'aprenentatge cooperatiu.

En un estudi de Dyson (2001) centrat en una escola de primària va utilitzar un programa d'aprenentatge cooperatiu. Aquest autor va trobar que quan es treballa conjuntament com a equip els mestres i els alumnes milloren en les habilitats motores, en les habilitats socials, a ajudar-se uns als altres per millorar les seves habilitats i a agafar responsabilitats en el seu propi aprenentatge. Per aconseguir aquests beneficis que comporta l'aprenentatge cooperatiu és necessària paciència per tal que els estudiants assumeixin aquesta forma de treball. En un article de Dayson (2002, pàg. 81-82) ho explica de la següent manera:

L'aprenentatge cooperatiu inicialment fa disminuir el temps de pràctica a causa de l'organització dels grups, l'aprenentatge dels rols i la discussió cognitiva que passa durant les sessions. Des de la perspectiva constructivista aquest és un temps ben utilitzat, per animar els estudiants al desenvolupament cognitiu i afectiu. Més tard l'augment de temps que es necessita per organitzar els estudiants disminueix quan els estudiants coneixen millor l'aprenentatge cooperatiu.

És doncs necessari que hi hagi un temps d'adaptació a les noves metodologies d'aprenentatge.

Dyson i Strachan (2000) afirmen que els mestres d'Educació Física creuen que l'aprenentatge cooperatiu ajuda a aconseguir els següents objectius: El desenvolupament d'habilitats motores, el desenvolupament d'estratègies en el joc, la participació activa, el respectar-se els uns als altres, l'acceptació de la responsabilitat i la millora de les habilitats comunicatives.

Dunn i Wilson (1991, pàg. 23) afirmen que actualment, l'ús d'estructures d'aprenentatge cooperatiu és una tendència nacional en les classes acadèmiques i que els educadors físics poden tenir tant èxit utilitzant aquest tipus d'aprenentatge com qualsevol professor d'una altra assignatura. També afirmen que l'aprenentatge cooperatiu és molt important per ajudar els alumnes a interioritzar i aplicar els principis que són apresos.

En una recent tesi doctoral de Javier Fernández – Rio (2003) es recopilen un gran nombre d'investigacions sobre aprenentatge cooperatiu en les classes d'Educació Física. Les dues següents mostren els beneficis que pot tenir l'aprenentatge cooperatiu a nivell d'autoconcepte dels alumnes :

En un altre programa descrit per Ebbeck y Gibbons (1998) es va trobar que una metodologia de treball en equip, quan s'utilitza en Educació Física, reforça l'autoestima dels estudiants més que les habituals activitats d'esports o de condició física. (Fernández – Rio, 2003, pàg. 146)

Weiss i Col. (1998) en una investigació realitzada sobre l'aprenentatge de la natació en nens i nenes inexperts, van trobar que aquells /es que tenien por i/o tenien una baixa autoconfiança podien arribar a fer més progressos si companys o companyes de similars habilitats demostraven les activitats en lloc dels seus docents adults. (Fernández – Rio, 2003, pàg. 147)

Javier Fernández – Rio (2003) també aporta molta informació sobre les diferències entre un aprenentatge cooperatiu i un de competitiu:

Desgraciadament com posa de manifest Tinning (1992) en les classes competitives, sobretot on estan involucrats els esports col·lectius, els nens i les nenes aprenen a ser egoistes, individualistes, a valorar el guanyar a qualsevol preu, a menysprear aquells i aquelles que són diferents o tenen dificultats, i en lloc de rebre una educació en valors, els nens i les nenes són capaços de desobeir descaradament les regles del joc en persecució de la victòria. (Fernández – Rio , 2003, pàg. 149-150)

L'objectiu general de la tesi doctoral de Javier Fernández – Rio (2003) és analitzar si la utilització d'una metodologia cooperativa dins del marc habitual de les classes d'Educació Física en l'Ensenyament Secundari Obligatori (ESO) produeix canvis positius en diferents àmbits del desenvolupament personal i social. Per aconseguir-ho dissenya un estudi en el qual es compara la utilització d'una metodologia de tipus cooperativa amb una metodologia de tipus "tradicional". Considera una metodologia tradicional aquella que utilitza una barreja de diferents tipus de metodologia com el comandament directe, l'assignació de tasques o l'ensenyament recíproc, estils tots ells molt directius. Al mateix temps, considera que aquesta metodologia tradicional també assigna hores lectives per realitzar el que popularment es coneix com a "esport lliure" i per una utilització molt considerable de la competició. Es va plantejar una experiència en la qual es van impartir les mateixes unitats didàctiques (sis) i igual nombre de sessions (51) al llarg d'un curs escolar a uns grups que utilitzaven una metodologia tradicional i a uns altres grups que utilitzaven una metodologia cooperativa. Aquesta metodologia cooperativa consistia bàsicament a distribuir l'alumnat en grups de treball, d'aproximadament cinc alumnes, totalment heterogenis (en gènere i nivell d'habilitat). Cada un dels membres del grup de treball era responsable de preparar a casa una part dels apunts de la unitat didàctica. L'alumne expert havia d'explicar a la resta dels companys del grup les activitats que havia preparat en la sessió que corresponia. Algunes de les consideracions més importants a les quals arriba Javier Fernández – Rio (2003) en el seu estudi són les següents:

- 1- La metodologia cooperativa es mostra més adequada que la metodologia tradicional per la millora de l'autoconcepte general, l'aparença física, l'habilitat física, l'honestedat, la relació amb els pares, la relació amb els del mateix sexe i la relació amb els iguals de l'altre sexe en nois i noies adolescents.(...)

8- La metodologia cooperativa és més adequada per aconseguir una major valoració de l'assignatura d'Educació Física entre els alumnes.

9- La metodologia tradicional sembla aconseguir una disminució en aspectes importants en la formació física-esportiva dels nostres alumnes com si es consideren bons atletes, si es consideren hàbils en els esports, si consideren que tenen resistència, o si consideren que els agrada l'activitat física. Pel contrari, la metodologia cooperativa sembla incrementar tots aquests aspectes.

10- Els alumnes perceben que tenen més responsabilitat sobre les classes d'Educació Física quan treballen sota metodologia cooperativa que quan treballen sota metodologia tradicional.

11- Els alumnes consideren que desenvolupen més responsabilitat personal després d'haver treballat sota metodologia cooperativa, que després d'haver treballat sota metodologia tradicional.(...)

16- La metodologia cooperativa fa que l'alumnat relacioni directament la seva valoració de la classe d'Educació Física amb la responsabilitat que han adquirit a través d'aquesta; mentre que la metodologia tradicional fa que l'alumnat relacioni directament la valoració de la classe d'Educació Física en ser hàbil en esports i bon atleta. (Fernández – Rio , 2003, pàg. 197-199)

Per tant, segons moltes investigacions són evidents els beneficis educatius i socials que pot comportar utilitzar l'aprenentatge cooperatiu en les sessions d'Educació Física i en l'educació en general. Ara bé, no es poden oblidar activitats competitives ni activitats individuals ja que també poden ser molt interessants dins l'àrea. El que s'ha de procurar és que aquestes activitats estiguin incloses dins d'una estructura d'aprenentatge cooperativa. Carlos Velázquez ho explica de la següent manera:

El nostre treball com a docents és afavorir que estructures competitives generin situacions menys competitives, en les quals es doni prioritat a l'activitat i a les relacions interpersonals sobre el resultat, i que estructures cooperatives generin a la pràctica situacions cooperatives. (Velázquez, 2004, pàg. 14)



### **3 A manera de conclusions.**

L'Educació Física és una àrea d'aprenentatges fonamentals que estructuraven la personalitat de la persona. Aquests aprenentatges es concreten en objectius generals en els currículums de primària i secundària i donen resposta a quatre aspectes: Educar la motricitat general i específica, educar els aspectes socials i afectius, educar perquè l'alumnat sigui autònom davant l'activitat física i educar per aprendre a ser reflexius sobre el seu moviment. Així doncs, l'Educació Física no és només una àrea de continguts procedimentals sinó que a través d'ella els alumnes poden assimilar conceptes i poden assumir uns valors imprescindibles per créixer com a ciutadans d'una societat democràtica, plural i tolerant. Per tal d'aconseguir aquesta educació integral de la persona els mestres i professors d'Educació Física han de ser conscients de tots els elements que intervenen en el procés d'ensenyament - aprenentatge i utilitzar les estratègies pedagògiques més adequades per als seus alumnes.

Aquestes estratègies, han de tenir una visió contextual de la classe on els elements socials i acadèmics es trobin en contínua interrelació i interdependència. El concepte d'estructura d'aprenentatge dóna aquesta visió contextual de la classe i ens defineix sub-estructures fonamentals que ens permetran realitzar l'anàlisi de les activitats que es realitzen a classe. D'aquestes sub-estructures en funció de com es tracten els seus diferents elements sorgeixen tres tipus d'estructures d'aprenentatge: L'estructura d'aprenentatge competitiva, l'estructura d'aprenentatge individualista i l'estructura d'aprenentatge cooperativa.

El sistema educatiu actual promou que els alumnes tinguin cada vegada més autonomia en el seu aprenentatge i que assumeixin actituds d'ajuda i de cooperació entre companys. Per aquests principis creiem que l'estructura d'aprenentatge més adient és la

cooperativa que segons molts estudis aquesta forma de treball produeix un nivell més alt de raonament, promou moltes més simpaties entre els alumnes, afavoreix el pensament crític i promou l'èxit dels companys.

En la part pràctica de la present recerca es dissenyaran i s'aplicaran els instruments que ens permetin analitzar l'estructura d'aprenentatge que es dona en diverses classes d'Educació Física en l'Educació Primària per observar si es pot determinar l'estructura d'aprenentatge utilitzada per diversos mestres.



## **SEGONA PART: Part pràctica de la recerca.**

### 4. Plantejament general de la recerca.

- 4.1 Objectius de la recerca
- 4.2 Justificació
- 4.3 Temporalització

### 5. Instruments per a l'anàlisi de l'estructura d'aprenentatge en l'ensenyament de l'Educació Física en l'Educació obligatòria.

- 5.1. Taula d'observació
- 5.2. Entrevista semiestructurada
- 5.3. Memòries dels alumnes

### 6. Prova pilot: Aplicació dels instruments dissenyats en 5 escoles de la comarca d'Osona.

- 6.1. Presentació dels centres i aspectes més importants de l'organització i planificació de l'àrea d'educació física a l'escola

### 7. Anàlisi de les informacions.



#### **4 Plantejament general de la recerca.**

Després d'haver fet un recull de la literatura més actual que tracta el tema que desenvolupa la present recerca, cal anar més enllà i centrar-nos en la part pràctica del treball, és a dir, en la investigació pròpiament dita.

La present recerca tractarà d'esbrinar l'estructura d'aprenentatge que s'utilitza en les sessions d'Educació Física a l'etapa d'educació primària. L'anàlisi d'una sèrie d'indicadors ens permetrà definir quin tipus d'estructura d'aprenentatge (cooperativa, individualista o competitiva) es dona (i en quin grau) en les classes d'Educació Física de primària.

En una classe d'Educació Física es donen diverses activitats que poden tenir diverses estructures d'aprenentatge. L'estructura d'aprenentatge utilitzada en cada activitat i el temps en què és utilitzada indicarà l'estructura d'aprenentatge global de la classe. Segons Johnson i Johnson, una estructura d'aprenentatge per tal que provoqui canvis en els alumnes ha de ser utilitzada, i recomanen que aquesta utilització ha d'estar entre el 60% i 80% del temps:

L'aprenentatge cooperatiu substitueix l'estructura basada en la gran producció i en la competitivitat, que predomina en la majoria d'escoles, per una altra estructura organitzativa basada en el treball en equip i en un gran esforç.(...) Per aconseguir aquest canvi, haurà d'utilitzar l'aprenentatge cooperatiu la major part del temps. La nostra recomanació, per la majoria de les classes, és arribar a utilitzar-lo entre el 60 i el 80 per cent del temps. (Johnson i Johnson, 1999, pàg.10)

Agafant com a referència aquestes dades, en la recerca es considerarà que una classe és d'una determinada estructura si aquesta és utilitzada com a mínim en un setanta per cent del temps de la classe. Per tant, perquè en una classe puguem dir que té una

determinada estructura d'aprenentatge, ja sigui competitiva, individualista o cooperativa, aquesta s'ha d'utilitzar a través de les seves activitats en un mínim del 70% del temps total de la classe.

#### **4.1 Objectius de la recerca.**

Tenint en compte les dades anteriors, els objectius específics de la recerca són:

Objectiu 1: Dissenyar i aplicar els instruments d'investigació que permetin determinar l'estructura d'aprenentatge utilitzada.

Objectiu 2: Analitzar la idoneïtat d'aquests instruments i proposar millores.

Objectiu 3: Conèixer les estructures d'aprenentatge utilitzades pels mestres: competitiva, individualista o cooperativa.

Objectiu 4: Analitzar activitat per activitat la sessió d'Educació Física per determinar si l'estructura de la sessió ha estat cooperativa, competitiva o individualista.

#### **4.2 Justificació.**

La justificació de la present recerca recau en el fet de comprovar la coherència entre les orientacions oficials que marca l'actual sistema educatiu i el que realment pot passar en una classe d'Educació Física. Si l'escola ha de preparar els alumnes en els valors de la convivència: Com s'organitzen les classes, en aquest cas d'Educació Física, per tal que es fomentin aquests valors? A través dels continguts i de les metodologies que utilitzen els mestres són capaços de ser coherents amb els objectius que fixa el currículum o el P.E.C. del propi centre?

La idea de l'Educació Física com una àrea d'aprenentatges fonamentals, no només procedimentals, per tal d'incidir en una educació integral de la persona és bàsica per entendre el sentit de la recerca. La utilització d'estratègies pedagògiques adequades permetrà educar l'alumne en tots els continguts que marquen els documents oficials.

### **4.3 Temporalització.**

El treball d'investigació es porta a terme durant el curs 2002-2003. Les tasques a realitzar han estat les següents:

- \* Elaboració del marc conceptual i dels instruments de la investigació (curs 2001-2002).
- \* Contactar amb els diferents mestres a qui es farà l'entrevista i l'observació (del 17 al 28 de febrer del 2003).
- \* Observació de les sessions en les escoles (del 3 de març a l'11 d'abril del 2003).
- \* Entrevistes (de l'1 d'abril a l'11 d'abril del 2003).
- \* Anàlisi de dades.
- \* Redactat de conclusions.

### **5 Instruments per a l'anàlisi de l'estructura d'aprenentatge en l'ensenyament de l'Educació Física en l'Educació obligatòria.**

L'anàlisi de l'estructura d'aprenentatge s'ha realitzat des de la triangulació de tres punts de vista:

- Punt de vista de l'investigador. L'instrument utilitzat ha estat una taula d'observació. L'investigador assistia a les sessions d'educació física i anotava cada activitat que es realitzava, els indicadors característics de la mateixa i el temps que durava.

- Punt de vista del mestre. L'instrument utilitzat ha estat una entrevista semiestructurada.
- Punt de vista neutre: A través de la memòria de pràctiques que els alumnes de tercer de mestres d'Educació Física de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic van realitzar sobre l'escola i el mestre; s'han seleccionat aquells indicadors que determinaven l'estructura d'aprenentatge utilitzada.

### **5.1 Taula d'observació.**

L'estratègia per obtenir la informació ha estat a través de la observació participant i utilitzant com a instrument una taula d'observació. L'objectiu fonamental de l'observació participant és la descripció de grups socials i escenes culturals mitjançant la vivència de les experiències de les persones implicades en un grup o institució, amb la finalitat de captar com defineixen la seva pròpia realitat i els esquemes que organitzen el seu món. En aquest sentit Quivy, R. i Campenhoudt, L.V. afirmen el següent:

Els mètodes d'observació directa són en ciències socials els únics que copsen els comportaments en el moment mateix en què es produeixen, i sense intermediaris (documents o testimonis). (Quivy, R. i Campenhoudt, L.V., 1997, pàg. 191)

Per registrar la informació s'ha utilitzat una taula d'observació o registre anecdòtic, definits de la següent manera per Evertson i Green:

Els registres anecdòtics poden considerar-se sistemes restringits en què es registre un segment específic de la realitat, definit prèviament i guiat per un marc teòric. (Evertson i Green, 1989) (citats per: Del Rincon, D.; Arnal, J.; Latorre, A. i Sans, A., 1995, pàg.299)

Els indicadors observats en la taula d'observació es distribueixen en funció de les tres sub-estructures que formen una estructura d'aprenentatge: La sub-estructura de l'activitat, de la recompensa i de l'autoritat. Un quart indicador és el temps que ens permetrà saber el tant per cent del temps que s'utilitza una estructura o una altra. Un cop recollida la informació de cada activitat, es puntuaran els indicadors. Els indicadors cooperatius es puntuaran amb xifres més altes, tot seguit es puntuaran els d'estructura individualista i finalment els indicadors competitius. En la següent taula es mostren els indicadors, tot seguit s'expliquen i es concreta la seva puntuació:

Estructura de l'activitat	Estructura de la recompensa	Estructura de l'autoritat	Temps de les activitats
1- Situacions motrius.	1-Avaluació cooperativa	1- Què i com ensenyar?	
2-Transmissió de continguts.	2- Avaluació Individualista	2- Gestió i control de l'activitat	
3- Formació de grups.	3- Avaluació competitiva		
4- Ajuda en l'activitat.			

Taula 2: Indicadors observats en la taula d'observació.

### 5.1.1 Observació dels indicadors de l'Estructura de l'activitat.

Seguidament descriurem els diferents indicadors i com s'han puntuat en funció de cada situació. Per a cada indicador s'ha elaborat un quadre de puntuació on s'especifica el valor de cada element i es detalla els criteris per la seva valoració. Concretament els indicadors observats dins l'estructura de l'activitat han estat: 1r. Observació de les situacions motrius, 2n. Transmissió de continguts, 3r. Formació de grups, i 4t. Ajuda en l'activitat.

## 1. Observació de les situacions motrius.

En funció de la classificació de la ciència de la praxiologia es defineix si una situació motriu és més cooperativa, competitiva o individualista.

Parlebas (2001, pàg. 61) creu que hi ha 8 categories de situacions motrius en funció de la incertesa entre companys, adversaris i l'entorn (vegeu apartat 1.3.3). En l'estudi s'anul·la la incertesa en l'entorn ja que per la recerca és un fet irrellevant. El que interessa en l'estudi és si la pràctica es fa individualment, amb o sense companys o, amb o sense adversaris. No interessa, doncs, si l'activitat s'ha realitzat a l'exterior o a l'interior del gimnàs o ha influït el vent o la pluja. Cal diferenciar entre situació motriu, que és un indicador molt analític, i estructura de l'activitat que és un concepte més ampli i que inclou aspectes com l'organització del grup, la transmissió dels continguts o si en l'activitat hi ha ajuda o no.

Així doncs, eliminant la incertesa de l'entorn, les vuit categories de situacions motrius que proposa Parlebas queden reduïdes a quatre que són les següents:

- CA: Situacions motrius amb companys i adversaris. Competitives i col·lectives. Per exemple: El futbol, el bàsquet i tots els esports d'equip.
- ca: Situacions motrius sense companys i sense adversaris. Psicomotrius. Per exemple: Activitats individuals com botar una pilota o un salt de llargada.
- Ca: Situacions motrius amb companys i sense adversaris. Cooperatives. Per exemple: Jocs cooperatius o danses.
- cA: Situacions motrius sense companys i amb adversaris. Competitives individuals. Per exemple: Tennis individual.



Simplement el fet de realitzar una tasca o una altra pot fer que l'estructura de l'activitat sigui més competitiva, individualista o bé cooperativa.

S'indicaran també si les activitats que realitza el mestre són motrius o no motrius i si aquestes tasques tenen competició o no competició (per conèixer si les activitats cooperatives intragrups es realitzaven amb o sense competició intergrups).

Per tal de definir si la sessió té una estructura cooperativa, competitiva o individualista s'assignarà un valor a cada situació motriu. Es puntuaran més alt les activitats totalment cooperatives (Ca). Pel sol fet que hi hagi companys també es consideraran cooperatives i per tant que activen processos com la presa de decisió conjunta, el pacte... Són les activitats CA (competitives col·lectives). A les activitats sense companys se'ls dona menys valor ja que no possibiliten els beneficis cooperatius (act. psicomotrius). Les activitats individuals i amb adversari són les menys puntuades ja que són totalment competitives (competitives individuals).

## QUADRE DE PUNTUACIÓ 1:

Activitats. Observació de les situacions motrius.		Puntuació
Ca	Activitats amb companys i sense adversaris	4
CA	Activitats amb companys i adversaris	3
ca	Activitats sense companys i sense adversaris	2
cA	Activitats sense companys i amb adversaris	1
Notes:		
-Si en l'activitat hi ha competició es restarà un punt de l'activitat.		
-Si és una activitat d'atzar es comptabilitzarà com si hi hagués un adversari.		
-Si és una activitat No Motriu es puntuarà en l'apartat d'ajuda si és una activitat en grup o grups on es fomenti la reflexió i/o la discussió.		
- Puntuació màxima d'aquest apartat: <b>4 punts</b>		

Quadre 1: Quadre de puntuació de les situacions motrius.

## 2. Transmissió de continguts.

Quan s'explica una activitat hi ha una transmissió de continguts entre un emissor (que pot ser el professor o un alumne) i uns receptors (els alumnes). En funció de com es realitzi aquesta transmissió es valorarà d'una manera o altra.

Els continguts són el conjunt de formes culturals i de sabers socialment rellevants, seleccionats per formar part d'una àrea en funció dels objectius generals d'aquesta. Es classifiquen en:

- Continguts conceptuals: Designen el conjunt de fets, objectes o símbols que tenen certes característiques comunes.
- Continguts procedimentals: Són el conjunt d'accions ordenades i orientades cap a la consecució d'una finalitat. Comprenen les habilitats o capacitats bàsiques.
- Continguts actitudinals: Són el conjunt de valors o principis que presideixen tot comportament, de normes o regles de conducta i

d'actituds o tendències a comportaments persistents i consistents davant estímuls i situacions.

Si en una activitat s'observa que els alumnes s'han de donar una informació els uns als altres es puntuarà positivament. L'aprenentatge cooperatiu ha de fomentar l'ajuda i les explicacions entre ells. Per contra, si és el mestre qui aporta tota la informació, no es valorarà.

Si una tasca només comporta transmissió de continguts actitudinals es considerarà que té un grau inferior d'estructuració cooperativa i, per tant, se li donarà un punt. Per exemple, en el cas que els alumnes facin un joc i tinguin en compte de no fer trampes. Són continguts que difícilment es treballen en Educació Física i moltes vegades són simples adoctrinaments dels mestres i s'evita el treball en la pràctica real.

A la transmissió d'un contingut conceptual se li donaran dos punts. El fet que en una tasca el mestre o un alumne expliqui un concepte (per exemple: La resistència, les pulsacions, el fora de joc...) es valorarà molt positivament.

En els continguts procedimentals s'ha diferenciat entre dos tipus:

- Si hi ha una transmissió d'aspectes organitzatius, com passa molt sovint, per organitzar un joc o qualsevol activitat, en què es donin ordres de distribució espacial, de simples regles de l'activitat... es donarà zero punts. Es considera que són uns continguts imprescindibles per la tasca però que no aporten res per a l'alumne excepte que siguin donats per un company.
- Si és una informació de com s'ha de fer una cosa, per exemple un gest tècnic (per exemple: el llançament a cistella de

bàsquet) o bé que provoqui un descobriment motriu a l'alumne (per exemple: Quina és la postura més equilibrada del cos?) a través d'estils de descobriment es donaran dos punts.

#### QUADRE DE PUNTUACIÓ 2:

Transmissió de continguts	Puntuació
De mestre a alumnes	0
D'alumne a alumne	2

Transmissió de continguts	Puntuació
Actitudinals	1
Conceptuals	2
Procedimentals: - Organitzatius	0
- Informació motriu	2

#### Notes:

La puntuació màxima en aquest apartat és de **7 punts**. És aquella activitat en què els alumnes se l'expliquen els uns als altres, que es vigilen les actituds (no fer trapes en el fora de joc), s'hi explica algun concepte (el fora de joc) i es dona una informació motriu (la postura d'arrencada quan ens passen la pilota).

La puntuació mínima és **0 punts**. Per exemple "El partidet": Aquella activitat en què el mestre dona una informació organitzativa (Per exemple: fem dos equips: Un en aquella porteria i l'altre equip a l'altra porteria. Quan tiri la pilota ja comença el partit). Es mostra passiu, sense vigilar les actituds dels alumnes, no corregeix cap errada tècnica ni explica cap concepte.

Quadre 2: Quadre de puntuació de la transmissió de continguts.

### 3. Formació de grups.

Quan el mestre decideix una activitat amb uns objectius, per tal d'aconseguir-los, hi haurà unes formacions de grups més idònies que d'altres. El que realment dicta quins grups s'han de formar són els

objectius a aconseguir. La formació de grups s'ha de preveure i no pot sortir, com habitualment passa, de la improvisació.

En la formació de grups es valoraran tres aspectes:

1r aspecte: La quantitat d'alumnes que formen el grup.

2n aspecte: Criteris de formació de grups.

3r aspecte: Criteri funcional del mestre (L'elecció es fa segons criteris d'igualtat o desigualtat)

1r aspecte: La quantitat d'alumnes que formen el grup.

Els grups que faciliten més la relació entre els alumnes són de 2 a 4 alumnes. Si l'activitat es realitza en grups reduïts es valorarà amb quatre punts. Si en l'activitat hi ha grups majors a 4 persones (per exemple, molts dels esports col·lectius són equips de més de 4 persones (bàsquet, handbol, voleibol...) es valorarà amb tres punts. Si és una activitat on participa tota la classe de forma conjunta (per exemple, el joc de tocar i parar) es considera que hi ha relació però no és tan intensa com en grups petits. Finalment una activitat individual rebrà un punt.

### QUADRE DE PUNTUACIÓ 3:

Quantitat d'alumnes que formen el grup	Puntuació
Activitat individual	1
Activitat tota la classe	2
Activitat en equips o grups nombrosos	3
Activitat en grups reduïts	4

Quadre 3: Quadre de puntuació en funció de la quantitat d'alumnes que formen el grup.

2n aspecte: Criteris de formació de grups.

La manera com s'escull els grups és significativa del control que vol exercir el mestre en els alumnes i en l'activitat. Es valora en dos

punts si el criteri ve del mestre perquè és el que té clar els objectius i què vol aconseguir (si vol aconseguir molt rendiment en l'activitat crearà grups homogenis, si vol fomentar la relació grups heterogenis...). La resta de criteris, a l'atzar (per exemple a través de sorteig, de jocs...) afinitats (les típiques tries) o el criteri dels alumnes no es valorarà ja que es perd el control en el grup i s'ignora l'objectiu a aconseguir.

#### QUADRE DE PUNTUACIÓ 4:

Criteris de formació de grups	Puntuació
Atzar	0
Afinitats	0
Criteri dels alumnes	0
Criteri del mestre	2

Quadre 4: Quadre de puntuació dels criteris de formació de grups.

3er aspecte: Criteri funcional del mestre.

Si el mestre forma els grups en funció d'un criteri de funcionalitat, i l'elecció dels alumnes es fa segons criteris d'igualtat o desigualtat, es valorarà de forma diferent. En l'adaptació de la següent taula de Pujolàs (2001, pàg. 60) s'observen els avantatges i inconvenients de l'agrupament homogeni i heterogeni de l'alumnat:

CRITERI FUNCIONAL PER LA FORMACIÓ DE GRUPS:	AVANTATGES	INCONVENIENTS
<p style="text-align: center;"><b>Agrupament Homogeni</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilita la intervenció del professor, perquè es dirigeix a un grup d'alumnes amb característiques semblants.</li> <li>• Si les característiques dels alumnes són majoritàriament "positives", el "clima" de l'aula pot ser molt favorable per a l'estudi i molt motivador, i el grup pot afavorir una alta autoestima dels membres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• És difícil fer grups homogenis, perquè no es poden tenir en compte tots els factors de diversitat.</li> <li>• Si les característiques dels alumnes són majoritàriament "negatives", el "clima" de l'aula pot ser molt poc favorable per a l'estudi i poc motivador, i el grup pot afavorir una baixa autoestima dels seus membres.</li> <li>• Són poc "realistes": L'entorn social, en realitat, és heterogeni.</li> <li>• "Amaga" d'alguna manera les "diferències" i no permet interaccions positives entre alumnes "diferents", imprescindibles per educar la tolerància, el respecte, la solidaritat i la cooperació.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Agrupament Heterogeni</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• És més fàcil fer grups volgutament heterogenis (tenint en compte els diferents factors de diversitat).</li> <li>• Són més ajustats a la realitat: L'entorn social, en realitat, és heterogeni.</li> <li>• No "amaga" les "diferències" i possibilita interaccions positives entre alumnes "diferents", les quals, si es donen, permeten educar la tolerància, el respecte, la solidaritat i la cooperació.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificulten la intervenció del professor: és més difícil atendre tots els alumnes, i el professorat tendeix a dirigir-se als que es troben en un "terme mitjà".</li> <li>• Pot provocar en alguns alumnes desmotivació i una baixa autoestima (en els que estan situats en els "extremes" i que no es poden atendre de forma específica).</li> </ul>

Taula 3: Avantatges i inconvenients de l'agrupament homogeni i heterogeni de l'alumnat. Pujolàs (2001, pàg. 60)

L'agrupament homogeni pot ser útil per l'atenció a la diversitat només si s'utilitza de forma ocasional i amb una finalitat concreta, no de manera permanent. Es valorarà amb un punt.

L'agrupament heterogeni afavoreix l'atenció a la diversitat dels alumnes, si s'aconsegueix, que tots puguin aprendre més i millor i es fomenta la interacció entre ells. Si s'observa que el mestre forma grups heterogenis de forma clara i amb un criteri de funcionalitat (Per exemple, es fa una classe d'atletisme i els grups el formen un alumne que practica aquest esport en el temps lliure, dos alumnes que practiquen un altre esport - per tant, són actius- i un darrer alumne que és sedentari i que per tant no practica cap esport en el seu temps lliure) es valorarà amb dos punts.

Per últim, si el mestre en l'activitat diferencia nivells, es valorarà amb tres punts. S'entén que el mestre intenta incloure tots els alumnes del grup heterogeni dins de l'activitat.

#### QUADRE DE PUNTUACIÓ 5:

Criteri funcional del mestre	Puntuació
Homogeni	1
Heterogeni	2
Diferencia nivells en l'activitat	3

#### Notes:

Un altre factor molt important, i que no s'ha tingut en compte, és el temps. Si el grup és estable durant força temps (un trimestre per exemple) és un valor afegit per l'aprenentatge cooperatiu, ja que consolida relacions entre alumnes.

Quadre 5: Quadre de puntuació dels criteris funcionals que utilitza el mestre.

Les puntuacions màximes i mínimes en el conjunt de l'indicador de formació de grups són les següents:



Notes:

La puntuació màxima d'aquest apartat és de **9 punts**. Per exemple, és una activitat d'habilitat coordinativa (botar dues pilotes al mateix temps) amb un grup reduït de quatre alumnes (4 punts). El mestre ha separat (criteri del mestre:2 punts) en els diferents grups aquells alumnes més hàbils (provocat perquè juguen a bàsquet en el seu temps lliure o bé per condició natural) i els ha agrupat amb alumnes menys hàbils (grup heterogeni). A més, ha diferenciat l'activitat en nivells (3 punts): 1- Botar alternativament i córrer, 2- botar simultàniament i caminar, 3- botar simultàniament però a cada bot agafar les pilotes mentre s'està parat...

La puntuació mínima d'aquest apartat és **1 punt**. Una activitat individual en la qual no es fomenta la participació ni l'ajut entre companys.

Quadre 6: Quadre de puntuacions màximes i mínimes de formació de grups.

#### 4. Ajuda entre companys en l'activitat.

Per tal que una activitat tingui una estructura d'aprenentatge cooperativa és imprescindible que els companys s'ajudin els uns als altres.

Si el mestre fomenta aquesta ajuda a través d'activitats amb instruments com els fulls de registre (família d'estils que possibiliten la participació) o a través de grups de reflexió i discussió (família d'estils que afavoreixen la socialització) o bé a través de tasques específiques d'ajuda per aconseguir l'objectiu, es valorarà amb tres punts. Si l'ajuda mútua es fomenta a través d'una única comunicació verbal (per exemple, el mestre va recordant que en l'activitat de la vertical s'han d'ajudar els uns als altres per fer-la bé) es valorarà amb dos punts. Si el mestre no dóna cap tipus d'indicació sobre les ajudes, però tolera que els alumnes s'ajudin es valorarà amb un punt. I, finalment, si el mestre no fomenta ni tampoc tolera cap tipus d'ajuda no es donarà cap punt.

## QUADRE DE PUNTUACIÓ 7:

Ajuda entre companys en l'activitat	Puntuació
Es fomenta de manera específica	3
Es fomenta de forma verbal	2
No es fomenta però es tolera	1
No es fomenta ni tampoc es tolera	0
Notes: Puntuació màxima d'aquest apartat: <b>3 punts</b> . Una activitat d'un estil d'ensenyament recíproc, en què un alumne corregeix amb un full de registre on hi han els criteris de bona execució, la vertical del seu company. Puntuació mínima d'aquest apartat: <b>0 punts</b> . Una activitat d'un estil tradicional, on els alumnes, tots a la vegada, han de fer la vertical quan el mestre dóna el senyal (un toc de xiulet), entre senyal i senyal no es pot fer ni un sol comentari entre ells. L'alumne que no li surti la vertical és ignorat pel mestre.	

Quadre 7: Quadre de puntuació de l'ajuda entre companys en l'activitat.

### 5.1.2 Observació dels indicadors de l'Estructura de la recompensa. L'avaluació de la tasca.

Els criteris per considerar que en la tasca hi ha un procés d'avaluació formativa són els següents (d'acord amb els criteris de López Pastor, 1999):

- Avaluació formativa i útil.
- Avaluació qualitativa.
- Avaluació compartida.

Un indicador observable d'aquests criteris és que el mestre expliqui prèviament a la realització de la tasca, els criteris d'avaluació. Tota aquella tasca en què els alumnes desconeguin amb què són avaluats, ja no es considerarà que és una avaluació formativa i, per tant, es valorarà amb zero punts.

Per altra banda, l'estructura de la recompensa s'ha considerat com la més important, la que determinarà, en gran part, el tipus d'estructura d'aprenentatge (cooperativa, competitiva o

individualista) a la qual pertany la tasca. Per això es valorarà d'una forma molt elevada.

Existeix un criteri bàsic per obtenir puntuació en aquesta estructura d'aprenentatge:

<b>Criteri Bàsic :</b>
Que l'autoritat (tant pot ser el mestre o un alumne/es) expliqui als alumnes que realitzaran la tasca, els criteris d'avaluació. Els alumnes han de conèixer sobre què seran avaluats abans d'iniciar la tasca.

#### 1- Estructura de la recompensa Cooperativa.

Si la tasca compleix dues de les tres següents condicions, es considerarà que és d'estructura de recompensa cooperativa, i que, per tant, fomenta l'ajuda entre companys per aconseguir un objectiu, es valorarà amb deu punts:

- *1ª Condició. Notes de grup:* El mestre proposa aconseguir un objectiu de forma conjunta i si l'aconsegueixen obtindran uns punts (una recompensa).

Per exemple:

*El mestre proposa una unitat didàctica de resistència. El primer dia realitza la avaluació inicial amb una activitat de relleus. Forma grups heterogenis de quatre persones, i han de realitzar quatre voltes a la pista d'atletisme. Un grup ho fa en vuit minuts. La unitat didàctica anirà encaminada a fer entrenaments per la millora de la resistència i que el grup aconseguixi baixar dels vuit minuts en l'avaluació final. Si ho aconseguixen se'ls premiarà amb punts positius.*

- *2ª Condició. Avaluació per part dels alumnes:* En activitats on el mestre traspasa les decisions d'avaluació als alumnes (a través, per exemple, de fulls de criteris sobre una tècnica esportiva) es

valorarà que els alumnes corregeixin, comparin, observin les execucions de companys i en donin conclusions que serveixin per una avaluació final de la unitat didàctica. El mestre observa i accepta aquest procés de socialització entre els companys a través de l'avaluació.

- *3ª Condició. Valoració actitudinal individual i grupal.* El mestre valora en la tasca les actituds cooperatives, que ajudin a una millor cohesió de grup. Per tal que es consideri en la puntuació, cal que els alumnes estiguin informats sobre les actituds avaluades i és necessari que el mestre utilitzi un instrument d'avaluació (a través del quadern del mestre, fitxes de sessió, fitxes de seguiment individual, fulles d'observació grupal...). Seguidament hi ha un exemple d'una fitxa de seguiment grupal:

Escala: (M) Mai, (AV) A Vegades, (S) Sempre																			
Curs: Data:				ACTITUDS								VALORS COOPERATIUS							
Noms Alumnes		Participació i interès		Respecta les normes		Atenció ràpida		Respecta els companys		Accepta els altres		Respecta el torn				Respecta l'altre sexe			

Taula 3: Fitxa de seguiment grupal en què els aspectes observats són les actituds i els valors cooperatius.

La puntuació de l'estructura de la recompensa cooperativa queda de la següent forma:

## QUADRE DE PUNTUACIÓ 8:

Estructura de la recompensa cooperativa	Puntuació
1- Notes de grup	
2- Avaluació per part dels alumnes	
3- Valoració actitudinal individual i grupal	
Si la tasca compleix dues de les tres condicions	10
Si la tasca compleix una de les tres condicions	5

Quadre 8: Quadre de puntuació de l'estructura de la recompensa cooperativa.

### 2- Estructura de la recompensa Individualista.

En l'avaluació de l'estructura de la recompensa individualista es donarà cinc punts si es dona una d'aquestes condicions:

- 1<sup>a</sup> Condició. El mestre fa correccions de forma individual als alumnes. Per exemple, gestos tècnics: Estira el braç en el llançament a cistella o coordina les cames i els braços. Els criteris a corregir s'han d'anunciar prèviament a la tasca o mentre s'està executant.
- 2<sup>a</sup> Condició. Els criteris d'avaluació són individualistes. Per exemple: Qui salti 1 metre tindrà un aprovat, qui salti 1.5 metres, un bé i qui salti 2 metres, un molt bé.
- 3<sup>a</sup> Condició. Autoavaluació dels alumnes. El mestre realitza tasques amb fitxes d'autoavaluació (estil d'ensenyament d'autoavaluació de Mosston i Ashworth, 1986).

### QUADRE DE PUNTUACIÓ 9:

Estructura de la recompensa Individualista	PUNTUACIÓ
Correccions Individuals	5
Criteris d'avaluació Individualistes	5
Autoavaluació dels alumnes	5
<p>Notes: Si el mestre realitza una avaluació individualista però hi afegeix una valoració actitudinal individual i grupal, una avaluació per part dels alumnes o bé notes de grup la puntuació pot ser de <b>10 punts</b> al considerar-la també cooperativa.</p>	

Quadre 9: Quadre de puntuació de l'estructura de la recompensa individualista.

### 3- Estructura de la recompensa Competitiva.

Es valorarà amb zero punts si el criteri d'avaluació és competitiu, en què el mestre valora o puntua positivament l'equip o l'alumne guanyador de l'activitat i a la vegada no dóna importància o ignora al perdedor, i els puntua negativament.

Per exemple:

- *El que faci més abdominals tindrà deu punts i el que en faci menys tindrà un zero.*
- *Es juga a "matar" i el mestre no proposa cap condició; només qui és el que guanya i qui és el que perd.*

### QUADRE DE PUNTUACIÓ 10:

Estructura de la recompensa Competitiva	PUNTUACIÓ
Criteri d'avaluació Competitiu	0
<p>Notes: Si el mestre no anuncia prèviament a la tasca el criteri d'avaluació, es valorarà amb <b>0 punts</b>.</p>	

Quadre 10: Quadre de puntuació de l'estructura de la recompensa competitiva.

### **5.1.3 Observació dels indicadors de l'Estructura de l'autoritat.**

L'autoritat, que en moltes ocasions és el mestre, decideix el que s'ha d'ensenyar (els objectius) i com ensenyar-ho (a través de quins continguts i activitats). L'autoritat també determina la gestió i el control de la classe.

1- En el què ensenyar i com ensenyar:

Si el mestre decideix, per una sessió o una unitat didàctica, què s'ensenyarà (els objectius) i com s'ensenyarà (els continguts, decideix el tipus d'activitat...) no es valorarà. Aquesta manera de fer representa una autoritat preponderant del mestre, ell és el que ensenya i resol tots els dubtes.

Per exemple:

*El mestre decideix el següent objectiu didàctic per sisè curs (cicle superior) dins el bloc d'execució d'habilitats coordinatives:*

- *Executar de forma correcta, en situacions de joc, la passada en diferents esports d'equip.*

*El mestre mateix decideix que ho farà a través del joc pre-esportiu de les 10 passades i elabora tot un seguit de variants d'aquest joc per a diferents esports. Farà el joc de les 10 passades amb la passada de pit del bàsquet, el joc de les 10 passades amb la passada d'handbol i el joc de les 10 passades amb la passada amb la part interior del peu en el futbol.*

Si els alumnes participen en una d'aquestes decisions (d'objectius o de continguts), es valorarà amb dos punts. Seguint amb l'exemple anterior:

*El mestre proposa l'objectiu:*

- *Executar de forma correcta, en situacions de joc, la passada en diferents esports d'equip.*

*I els alumnes decideixen els jocs que faran per tal d'aconseguir-lo.*

Finalment, si els alumnes decideixen tant els objectius com els continguts, s'aconsegueix la màxima autonomia per part dels alumnes i aquest fet es valora molt positivament, amb quatre punts.

#### QUADRE DE PUNTUACIÓ 11:

En el què ensenyar i com ensenyar	Puntuació
El mestre ho decideix tot	0
Els alumnes hi participen	2
Els alumnes ho decideixen tot	4

Quadre 11: Quadre de puntuació en el què ensenyar i com ensenyar.

#### 2- Gestió i el control de l'activitat:

La gestió i el control de l'activitat es refereixen a petites decisions, però molt importants, que fan que l'activitat es desenvolupi en ordre i organització, i que es porti d'una manera dinàmica per tal que els alumnes tinguin el màxim de temps per aprendre. Aquestes decisions s'han escollit en funció de l'estil de la pràctica que proposen Mosston i Ashworth (1993). En aquest estil es traspassen les següents decisions habitualment específiques del mestre cap als alumnes:

- La Postura. Com es col·loca l'alumne, si amb les cames obertes, tancades... Si es pot escollir la postura es disposa de més llibertat en l'activitat.
- Localització/ Lloc ocupat en l'espai. Els alumnes decideixen on es situen, en l'extrem de la pista, en el centre...
- Ordre de les tasques. Si el mestre ha proposat varies tasques, els alumnes poden decidir si primer fan les tombarelles i després els salts, etc.
- Moment d'iniciar cada tasca. En estils més directius, el mestre marca amb un senyal (un xiulet...) quan començarà l'activitat, en aquest estil, els alumnes la inicien quan estan a punt.



- Ritme de la tasca. No es fixa un ritme sinó que els alumnes poden escollir el seu propi ritme. Per exemple, si es fan passades uns als altres no és necessari fer-ne tantes en un minut.
- Moment final de cada tasca. Els alumnes decideixen quan acaben la tasca i n'inicien una altra.
- Interval. Entre una tasca i una altra hi ha un període de transició que els alumnes poden gestionar i aprofitar per descansar, comentar les activitats...
- Vestimenta i aspecte. És un element difícil de valorar, però Mosston i Ashworth (1993) el consideren un element d'autonomia per a l'alumne i per aquesta raó s'ha mantingut. Els alumnes que poden decidir la seva vestimenta en les classes d'Educació Física gaudeixen de major autonomia que aquells que han de vestir de forma idèntica, amb la mateixa peça de vestir.
- Preguntes. Igual que en l'element anterior s'ha mantingut tot i la dificultat. S'entén que els alumnes tenen major autonomia si poden preguntar dubtes de l'activitat al mestre. En alguns estils tradicionals no es permet ni la consulta de l'alumne al mestre.

Si el mestre decideix sobre totes aquestes decisions no es valorarà.

Per exemple:

*El mestre proposa un seguit d'exercicis de mobilitat d'articular. Ell marca com s'han de fer, la postura correcta, es col·locaran en rotllana, començaran de braços fins a peus, el mestre també els realitza i quan ell canvia de postura tots els alumnes canvien, cada postura la fa durant 20 segons i deixa cinc segons de descans. Es imprescindible que tothom estigui callat i concentrat.*

Si l'alumne pot decidir almenys 5 aspectes es valorarà amb dos punts.

Per exemple:

*El mestre proposa un escalfament a través d'exercicis de mobilitat d'articular. Indica als alumnes que ho han de fer començant pels braços i acabant pels peus i que tenen cinc minuts. En aquest exemple els alumnes poden decidir la postura, l'espai, el moment d'iniciar l'activitat, el ritme, l'interval i es poden fer preguntes.*

Si els alumnes ho poden decidir tot es valorarà amb quatre punts.

Per exemple:

*El mestre informa als alumnes que tenen un temps per escalfar i que ho poden realitzar com ells vulguin. Quan ell vegi que tothom està preparat per iniciar la part principal de la sessió es començarà.*

#### QUADRE DE PUNTUACIÓ 12:

Gestió i el control de l'activitat	Puntuació
El mestre ho decideix tot	0
Els alumnes decideix almenys cinc aspectes	2
Els alumnes ho decideixen tot	4

Quadre 12: Quadre de puntuació de la gestió i el control de l'activitat.

#### 5.1.4 El temps.

S'anotarà el temps de durada de cada activitat. Si les activitats d'estructura cooperativa igualen o sobrepassen el 70 % (segons el criteri de Johnson i Johnson, 1999) (vegeu apartat 4) del temps de la classe es considerarà que l'estructura és cooperativa. Si les activitats majoritàries són d'estructura individualista es considerarà que la sessió ha estat d'estructura individualista i si les activitats han estat majoritàriament competitives l'estructura global de la classe es considerarà competitiva.

### 5.1.5 Puntuació final de la taula d'observació.

Un cop valorats tots els indicadors, les puntuacions màximes i mínimes, per a cada estructura d'aprenentatge, són les següents:

Estructura Aprenentatge		Estructura Activitat	Estructura Recompensa	Estructura Autoritat	Total
Cooperatiu	Màxim	23	10	8	41
	Mínim	7	5 - 10	4	16-21
Individualista	Màxim	9	5 - 10	2	16-21
	Mínim	3	5	2	10
Competitiu	Màxim	10	0	0	10
	Mínim	1	0	0	1

Taula 4: Puntuacions màximes i mínimes per a cada estructura d'aprenentatge.

Aquestes puntuacions màximes i mínimes permetran valorar o constatar quina estructura d'aprenentatge tenen les diferents activitats que realitzen els mestres i en quin grau es donen. Es podrà considerar que un mestre utilitza una estructura cooperativa si utilitza igual o més d'un 70 % del seu temps, activitats amb unes puntuacions d'entre 21 i 41. Si en gran part del seu temps utilitza activitats amb puntuacions entre el 10 i el 21 considerarem que és d'estructura individualista. I si finalment és un mestre que utilitza molt les activitats amb puntuacions entre 1 i 10 punts serà competitiu. Per tal que aquestes puntuacions quedin més clares es detallen a continuació:

1- Puntuacions màximes i mínimes de l'estructura de l'aprenentatge cooperativa:

- La puntuació màxima és de 41 punts quan els indicadors de l'estructura de l'activitat són tots cooperatius (Ca; Transmissió de continguts actitudinals, conceptuals i procedimentals d'aprenentatge entre alumnes; grups reduïts, a criteri del mestre i

heterogenis amb diferents nivells de l'activitat; i l'ajuda es tolera i es fomenta a través de diferents procediments), quan en l'avaluació hi ha notes de grup, una valoració actitudinal individual i grupal o bé una avaluació per part dels alumnes i quan els alumnes decideixen què i com ensenyar i porten la gestió i el control de l'activitat.

- La puntuació mínima és entre 16 i 21 punts. En l'estructura de l'activitat s'ha considerat una puntuació mínima si l'activitat és: CA (hi ha companys i adversaris), es transmet com a mínim un contingut actitudinal, és una activitat de tota la classe i l'ajuda es tolera (aquest tipus d'activitat són els clàssics jocs de persecució, de matar amb la pilota...). El que determina si és cooperativa és l'avaluació, si el mestre proposa criteris d'avaluació cooperatius es puntuarà amb 10 punts. Finalment, un mínim és que els alumnes puguin participar en l'estructura de l'autoritat.

De l'aprenentatge individual a l'aprenentatge cooperatiu hi ha moltes formes d'avaluar, per això entre el màxim de l'aprenentatge individual i el mínim del cooperatiu hi ha cinc punts comuns en funció de l'avaluació de l'activitat. Si el mestre realitza una avaluació individualista però hi afegix una valoració actitudinal individual i grupal o una avaluació per part dels alumnes o bé notes de grup la puntuació pot ser de deu punts al considerar-la també cooperativa.

Estructura d'aprenentatge Cooperativa	Estructura activitat				Estructura recompensa			Estructura autoritat				
	Act.	Cont	Grups	Ajuda	Coo	Ind	Com	Què i com	Gestió control			
Màxim	4	+	7	+	9	+	3	10		4	+	4
Mínim	3	+	1	+	2	+	1	10	5	2	+	2

Taula 5: Puntuacions màximes i mínimes de l'estructura d'aprenentatge cooperativa.

## 2- Puntuacions màximes i mínimes de l'estructura de l'aprenentatge Individualista:

- La puntuació màxima és de 21 punts en funció de si en l'estructura de la recompensa s'incorpora un element cooperatiu. L'activitat és individual (ca), hi ha transmissió de continguts actitudinals, conceptuals i procedimentals d'aprenentatge, el grup és individual i l'ajuda es tolera. En l'autoritat en un dels dos indicadors hi ha d'haver la participació dels alumnes.
- La puntuació mínima és de 10 punts. L'activitat i els grups són individuals, l'avaluació és individual i almenys es participa en un dels dos indicadors de l'estructura de l'autoritat.

Estructura d'aprenentatge Individualista	Estructura activitat				Estructura recompensa			Estructura autoritat		
	Act.	Cont	Grups	Ajuda	Coo	Ind	Com	Què i com	Gestió control	
Màxim	2	+	5	+	1	+	1	10	5	2(0) + 0(2)
Mínim	2	+	0	+	1	+	0	5		2(0) + 0(2)

Taula 6: Puntuacions màximes i mínimes de l'estructura d'aprenentatge individualista.

## 3- Puntuacions màximes i mínimes de l'estructura de l'aprenentatge Competitiva:

- La puntuació màxima és de 10 punts. En l'activitat hi ha companys i adversaris (CA) (la puntuació seria de tres punts però en els criteris de puntuació de l'activitat s'ha dit que la competició restava, per tant serien dos punts), hi ha equip i es transmeten continguts actitudinals, conceptuals i procedimentals. L'avaluació es competitiva i els alumnes no participen en l'estructura de l'autoritat.
- La puntuació mínima és 1 punt, quan l'estructura de l'activitat és individual i hi ha competició entre els participants, quan s'avalua

puntuant més el guanyador i menys el perdedor i és el mestre qui decideix els objectius, els continguts i com portar a terme l'activitat.

Estructura d'aprenentatge Competitiva	Estructura activitat				Estructura recompensa			Estructura autoritat	
	Act.	Cont	Grups	Ajuda	Coo	Ind	Com	Què com	Gestió control
Màxim	2	5	3	0	0			0	0
Mínim	0	0	1	0	0			0	0

Taula 7: Puntuacions màximes i mínimes de l'estructura d'aprenentatge competitiva.

### 5.1.6 Experimentació de la taula d'observació i modificacions realitzades.

Es va elaborar una primera taula d'observació que es pot veure en l'annex. En aquesta primera taula es van observar 7 sessions i després es va modificar el dia 17 de març de 2003 en els següents ítems i conceptes.

Primera modificació:

- En la columna primera de l'activitat hi havia un error, en què estava repetida l'activitat Ca i faltava l'activitat cA. Es va corregir.
- Es concreta la diferència entre situació motriu i formació de grups. La situació motriu és la pròpia acció del jugador de forma individual, però aquesta acció pot estar integrada dins d'una organització d'equips en què hi hagi competició. Aquesta diferenciació ve arran del joc del mocador en el qual es fan equips (formació de grups) però l'activitat és sense companys (cA).
- La columna de la formació de grups es divideix en tres parts:
  - 1- Com participen els alumnes en l'activitat (Individual, de 2 a 4 alumnes, en grup o equip i tota la classe)

2- Criteri de selecció dels grups o equips. En el qual s'hi afegeix els criteris dels alumnes (quan fan tries) i el criteri del mestre.

3- Composició del grup (homogeni o heterogeni).

- En la columna de l'ajuda cal remarcar que quan es diu l'ítem que l'ajuda no es fomenta però es tolera, també el mestre sol tolerar les discrepàncies, les protestes entre companys, els insults...

- En la columna de l'avaluació, es concreta com a individual, la que són correccions individuals directes per part del mestre a l'alumne. I les competitives es diferencien entre les d'equip i les individuals.

- En la gestió i control es canvien els ítems i es dóna importància al fet que els alumnes decideixin, ja que normalment són els mestres els que decideixen.

Segona modificació (versió 3 i definitiva):

- En la columna de continguts es concreta la direcció de la transmissió oral d'aquests. S'entén que si la direcció és d'alumnes a alumnes és molt més cooperativa que si la direcció és de mestre a alumnes.

- S'aclareix la definició de conceptes, actituds i procediments. En els procediments es diferenciaren dos nivells : 1 Els alumnes segueixen unes regles d'organització i procedeixen en funció d'elles; 2 Els alumnes aprenen a fer un gest, una tècnica, un control i coneixement del seu cos.

- Si el mestre diferencia entre els alumnes i pensa en grups homogenis o heterogenis es traurà de la taula i s'aconseguirà aquesta informació a través de l'entrevista. El que sí que es pot constatar és

si el mestre dins l'activitat fa diferents nivells de dificultat o un sol nivell de dificultat. Es creu que serà més cooperatiu si fa que tot el grup jugui junt, però, per les diferències entre nens, crea diferents nivells de dificultat perquè tothom sigui inclòs, que no formi diversos grups amb el mateix nivell de dificultat. Per tant, el que sí que es pot observar de forma pràctica és si el mestre crea diferents nivells de dificultat de la tasca.

- Definir rols dels alumnes. No es considerarà rol quan el mestre fa fer a un alumne un rol determinat en una activitat, per exemple fer d'àrbitre. Es considerarà que hi han rols, quan hi ha una organització d'aquests, amb unes tasques ben definides i quan en una activitat hi ha diversos alumnes amb diversos rols.

- S'afegeix en l'activitat el concepte de competició, com a sistema de regles per determinar guanyadors i perdedors en l'activitat. Perquè, malgrat l'estructura de l'activitat competitiva, aquesta pot ser-ho o no pot ser-ho (es pot incidir més en l'aprenentatge o en la participació amb regles que no fomenten la competició com, per exemple, no tenir en compte el resultat del partit).

La taula d'observació definitiva es presenta a continuació (taula 8).



**FULL DE REGISTRE DE L'ESTRUCTURA D'APRENTATGE EN UNA ACTIVITAT D'EDUCACIÓ FÍSICA (VERSIÓ 3 I DEFINITIVA)**

**ESCOLA:**

**CURS:**

**DATA:**

Nom de l'activitat:							
<b>ESTRUCTURA DE L'ACTIVITAT</b>				<b>ESTRUCTURA DE LA RECOMPENSA</b>			
<b>ACTIVITAT</b>	<b>CONTINGUT</b>	<b>Form Grups</b>	<b>Ajuda</b>	<b>Temps</b>	<b>Av. Cooperat.</b>	<b>Av. Individual</b>	<b>Av. Compet.</b>
CA	Transmissió: mestre-alum alum-alumn	Individual					
cA	Actitudinals	2 a 4 alum. Grup /Equip Tota classe	Ajuda mútua es fomenta Fulls de registre		Notes grup Val. Actitud.	Correcció individual	Equip: guanyador / perdedor
Ca	Conceptuals	Atzar Afinitats	Grups de reflexió/Discussió				
ca	Procediments	Criteri alum. Criteri Mestra	L'ajuda no es fomenta ni es tolera.				Alumnes: guanyador / perdedor
NO MOTRIU			L'ajuda no es fomenta ni fomenta				
Competició	Organització Apr. Individual	Homogenis Heterogenis Dif.nivell act.	però es tolera Rols als alumnes				
OBSERVACIONS:							

Taula 8: Versió definitiva de la taula d'observació de l'estructura d'aprenentatge.

**FULL DE REGISTRE DE L'ESTRUCTURA D'APRENTATGE EN UNA ACTIVITAT D'EDUCACIÓ FÍSICA (VERSIÓ 3 I DEFINITIVA)**

**ESCOLA:**

**CURS:**

**DATA:**

<b>ESTRUCTURA DE L'AUTORITAT</b>	
<b>Què i com ensenyar</b>	<b>Gestió i control</b>
Alumnes ho decideixen tot	Organització de l'activitat
Ho decideix tot el mestre	Ho fa el mestre
Alumnes hi participen	Els alumnes decideixen tot
	Alumnes decideixen: Postura Moment iniciar tasca Moment acabar tasca Vestimenta/ Ritme /Lloc Ordre/Interval/Preguntes
<b>OBSERVACIONS:</b>	

Taula 8: Versió definitiva de la taula d'observació de l'estructura d'aprenentatge.

## **5.2 Entrevista semiestructurada.**

Un segon instrument, per a analitzar l'estructura d'aprenentatge de l'ensenyament de l'Educació Física després de la taula d'observació, és l'entrevista semiestructurada.

L'entrevista és una de les estratègies més utilitzades per obtenir informació en la investigació social. Permet recollir informació sobre esdeveniments i aspectes subjectius de les persones: Creences i actituds, opinions, valors o coneixements, que d'una altra manera no estarien a l'abast de l'investigador. Com expliquen Del Rincón i Arnal:

L'entrevista aporta a la metodologia constructiva la profunditat, el detall i les perspectives dels entrevistats, permetent la interpretació dels significats de les accions. (Del Rincón i Arnal, 1995, pàg. 308)

Hi ha varies modalitats d'entrevista. La que s'ha utilitzat en aquest estudi és l'entrevista semidirigida que Quivy i Campenhoudt (1997, pàg. 188) defineixen de la següent manera:

L'entrevista semidirigida és sens dubte la que es fa servir més sovint en ciències socials. S'anomena semidirigida perquè no és ni del tot oberta, ni està condicionada per una gran quantitat de preguntes concretes. En general, l'investigador treballa a partir d'un guió de preguntes orientatives, relativament obertes, sobre les quals cal que l'entrevistat li proporcioni informacions. Però no hi ha cap ordre predeterminat per a les preguntes, ni les ha de formular necessàriament tal com les té anotades en el guió. En la mesura que es pugui "deixarà fer" a l'entrevistat, de manera que pugui parlar ben obertament. L'únic que ha de fer l'entrevistador és tornar a centrar el tema si l'interlocutor se n'allunya, plantejant-li les qüestions que ell espontàniament no abordi, en el moment més adient i de la manera més natural. (Quivy i Campenhoudt, 1997, pàg. 188)

La transcripció de les entrevistes als mestres es troba a l'annex 1 i el guió utilitzat per la seva realització és el següent:

Titulació del mestre/a: .....

1- Estructura de l'activitat:

- 1.1- Referent a l'estructura de les activitats: Quin tipus d'activitat realitzes principalment a les teves classes?
- 1.2- Realitzes classes a l'aula en l'assignatura?
- 1.3- Com formes els grups normalment? Tens en compte el nivell de cada alumne per fer els grups ?

2- Estructura de la recompensa:

- 2.1- Com avalues l'assignatura? Valores els continguts actitudinals, conceptuals i procedimentals ?

3- Estructura de l'autoritat:

- 3.1- Deixes que alguna vegada els alumnes decideixin què volen aprendre i com volen fer-ho? O t'agrada més poder controlar la classe?
- 3.2- En cas que els deixis decidir, què els permet decidir? Permet l'ajuda entre els uns i els altres? Fomentes aquest tipus d'ajuda?

### **5.3 Memòries dels alumnes.**

Una altra estratègia per obtenir informació en la investigació en ciències socials és a través de documents escrits. Del Rincón i Arnal expliquen que l'anàlisi de documents:

És una activitat sistemàtica i planificada que consisteix a examinar documents escrits. Pretén obtenir informació útil i necessària per donar resposta als objectius identificats en el plantejament de la investigació, com confirmar hipòtesis, categoritzar un conjunt d'accions, reconstruir esdeveniments, contrastar i validar informació... (Del Rincón i Arnal, 1995, pàg. 341)

La recerca es va portar a terme en les escoles on els alumnes de tercer de mestres d'Educació Física de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic, hi havien realitzat les pràctiques. En aquestes

pràctiques, es fa realitzar als alumnes un treball, una memòria de pràctiques amb el següents punts importants:

- Presentació.
- El centre de Pràctiques: dades bàsiques i projecte del centre.
- L'organització i planificació de les àrees de treball en el centre de pràctiques.
- El projecte de treball (una unitat de programació): planificació i desenvolupament.
- Valoració final del Pla de Treball (tasques o actuacions concretes que l'alumne desenvoluparà durant el període de pràctiques)
- Valoració global de les Pràctiques i reflexió sobre el propi procés d'aprenentatge.

La informació aportada per les memòries dels alumnes que havien estat de pràctiques en les escoles era molt útil per recollir noves dades i informació complementària a les altres dues estratègies utilitzades: L'observació participant (la taula d'observació) i l'entrevista.

Amb el consentiment dels alumnes de pràctiques, que desconeixien totalment el tema de la recerca, es van categoritzar i seleccionar aquelles frases de la memòria que indicaven la tendència o la prioritat del mestre o del centre cap a una estructura d'aprenentatge o una altra. Amb l'ajuda de les memòries es va poder tenir una informació neutral i un detallat anàlisi de la institució.

L'anàlisi dels documents s'ha concretat en dos tipus:

1- Documents oficials. Fa referència als documents generats i disponibles en una determinada organització. Possibiliten tenir informació sobre la seva organització, organigrama, normativa

funcions, objectius i valors. Del Rincón i Arnal expliquen com ha de ser l'anàlisi d'aquests documents:

L'anàlisi d'aquests documents ha d'estar sempre *contextualitzada*. La informació que aporta s'ha de considerar com a parcial i complementària d'altres estratègies de recollida d'informació i serà convenient contrastar i analitzar les concordances i discrepàncies que apareixen. En general, l'anàlisi d'aquests materials permet comprendre les perspectives, preocupacions i valors dels seus autors. (Del Rincón i Arnal, 1995, pàg. 342)

En l'apartat de la presentació dels centres s'inclouen aspectes del P.E.C. (Projecte Educatiu de Centre). Segons Sales Blasco, el P.E.C. és:

Document on es fan explícits les finalitats generals o globals, els grans objectius pedagògics, que el centre pretén aconseguir, com a unitat institucional i com a unitat d'organització educativa. Es concreta amb la formulació d'objectius / tendències i és el punt de partida del P.C.C.(Projecte curricular de centre). (Sales Blasco, J., 2001, pàg. 19)

Seguidament es farà una anàlisi dels projectes educatius de centre i es relacionarà amb l'estructura d'aprenentatge de les sessions d'Educació Física.

2- Documents personals. De la memòria de pràctiques dels alumnes s'han seleccionat aquelles parts en les quals opinen sobre les sessions d'Educació Física i actituds del mestre i que són interessants per complementar l'observació i l'entrevista. La utilitat d'aquests tipus de materials, segons Angell:

Es troba en la seva capacitat per obrir nous camins, per suggerir hipòtesis, per il·lustrar hipòtesis prèvies, per contrarestar-les, per proporcionar nous fets que serveixin per una millor comprensió d'un problema social i, en fi, per una major il·luminació del problema d'investigació (Angell,1945)(citada per: Del Rincón i Arnal (1995,p.343)

## **6 Prova pilot: Aplicació dels instruments dissenyats en 5 escoles de la comarca d'Osona.**

### **6.1 Presentació dels centres i aspectes més importants de l'organització i planificació de l'àrea d'educació física a l'escola.**

#### **Centre 1**

##### 1- Presentació del centre.

La titularitat d'aquesta escola és de caràcter privat concertat. Els alumnes paguen una mensualitat i a més reben ajuda de fons públic. És una escola d'una línia, té una classe per curs, d'uns 20 alumnes de mitjana. Concretament hi ha 18 alumnes a P3, 20 a P4, 15 a P5, 24 a primer, 13 a segon, 17 a tercer, 19 a quart, 15 a cinquè i 19 alumnes a sisè. En total 165 alumnes de primària. Hi ha 18 alumnes amb necessitats educatives especials, 52 alumnes del Magreb i 3 de la resta de l'Àfrica.

L'escola compta amb 18 mestres de primària. Cada curs té un professor tutor i hi ha quatre mestres especialistes: Educació Física, Música i dos d'anglès. Tres d'aquests mestres, més una mestra d'educació especial, fan reforços i desdoblaments.

Pel que fa els serveis, l'escola compta, com totes, amb els suports psicopedagògics de l'EAP, i aquesta escola amb més raó, ja que moltes vegades els mestres necessiten el suport degut als nens i nenes que vénen amb problemes.

##### 2- Aspectes recollits en el PEC:

El centre pretén que els alumnes tant a l'escola com a casa

estiguin al servei del diàleg, solidaritat, sinceritat, responsabilitat i respecte. El centre es planteja ajudar l'alumne perquè no només adquireixi aquests coneixements sinó que també aprengui a ser i compartir; el primer clima educatiu ha de ser el compromís. L'escola també vetlla perquè els alumnes, a part d'assolir els continguts d'ensenyament, vegin la seva utilitat i el caràcter interdisciplinari.

La metodologia que fan servir els educadors ha de permetre englobar diferents estils: El nen intervé en el seu aprenentatge i s'ha de potenciar el desenvolupament de capacitats com la creativa o l'autodisciplina; tots aquests aspectes fan que l'alumne tingui una actitud pròpia davant la societat.

Lògicament, com a escola, consideren fonamental que els alumnes assoleixin unes capacitacions mínimes, basades en el decret sobre les competències bàsiques que es requereixen. Els professors busquen estimular l'aprenentatge tot remarquant la importància que s'ha de concedir als objectius i als continguts, procedimentals i actitudinals.

L'escola serà respectuosa amb les creences del professorat, dels alumnes i de les seves famílies i no hi haurà discriminació per raó ideològica, religiosa, de sexe, de color de la pell, d'origen social, de condició econòmica o de nivell intel·lectual. L'ensenyament de l'escola s'integra dins la cultura catalana amb tots els actes culturals que això suposa. S'entenen els aprenentatges de forma individual, cada alumne és diferent i aprèn de manera diferent. S'avalua el procés que segueix l'alumne i no sols la fita a aconseguir.

Tots els objectius són revisats per l'escola i pel claustre de professors, que també revisen la metodologia que se segueix. Per últim, l'escola s'adapta als plans d'ensenyament de la Generalitat de



Catalunya, aplicant-los a la realitat existent.

3- Aspectes més rellevants de l'organització i planificació de l'àrea d'Educació Física a l'escola:

L'escola, per realitzar la pràctica de l'Educació Física, té dos espais, un a l'aire lliure, amb un pati molt gran amb tres pistes de bàsquet, una pista de tennis sense xarxa, en el terra de la qual també hi ha pintades línies d'un camp de bàsquet. A part de tots aquests camps s'ha d'afegir un camp de futbol sala amb porteries oficials. A una altra zona hi ha una pista d'atletisme de 250 metres de volta. Com a espai cobert hi ha un gimnàs que té forma rectangular d'uns 30 metres per 6 metres. El material de què disposen no és gaire abundant, més aviat limitat. El mestre ha de preparar les classes amb pocs recursos materials, i s'ha de basar en el treball sense material.

En el Projecte curricular de centre de l'àrea d'Educació Física hi ha 32 objectius terminals que s'assemblen molt als objectius terminals del currículum de l'àrea d'Educació Física. Seguidament trobem deu objectius generals a treballar al llarg de tota l'etapa de primària, seguit dels continguts a fer, tant de procediments, conceptes i actituds. La mestra fa una planificació semblant per a tots els cursos; tots els grups acostumen a fer jocs, però el gener tots passen a preparar el cros, que és una activitat que organitza l'escola i que es realitza un diumenge. A part d'aquesta preparació pel cros durant el més de gener no hi ha cap altra planificació de l'àrea d'Educació Física.

## Centre 2

### 1- Presentació del centre.

La tipologia de l'escola és privada concertada, urbana, graduada, d'una sola línia i completa. L'escola està constituïda per tres unitats d'Educació Infantil i sis unitats d'Educació primària. També hi ha cinc unitats d'ESO.

El nombre d'alumnes matriculats és de 359, dels quals 79 pertanyen a Infantil, 158 alumnes pertanyen a Primària i 122 alumnes pertanyen a ESO. El nombre d'alumnes per classe està en una mitjana de 25-28 alumnes.

L'associació de mestres és l'òrgan tècnico-professional i de participació dels professors en el govern de l'escola, i està constituït per la totalitat dels professors tutors i especialistes. A Educació infantil trobem un total de quatre mestres, tres dels quals són tutors dels tres cursos. A Educació Primària hi han catorze mestres, dels quals sis són tutors de les seves respectives classes, i a Educació Secundària hi ha un total de 15 mestres, dels quals cinc són tutors. També trobem tres mestres d'activitats complementàries.

Els serveis i equipaments que podem trobar al centre són els següents:

- Servei de logopèdia.
- Servei de vigilància d'alumnes, el matí a partir d'1/4 de 9 i al migdia.
- Servei de menjador al llarg de tot el curs.
- Els equipaments seran: Aula d'informàtica (també trobem ordinadors repartits per tota l'escola), càmera de vídeo i càmera

fotogràfica, aula d'audiovisuals, aula de tecnologia, aules d'Educació Especial, aules ordinàries, laboratori, biblioteca, gimnàs, cuina-menjador, teatre i cinema, ascensor,...

## 2- Aspectes recollits en el P.E.C.

Com a objectius generals per aquest curs 2002-2003 es proposen trobar alternatives per a la resolució de conflictes i viure la interculturalitat com a fet positiu. Està previst dur a terme un programa que s'anomena: Un espai per trobar-nos un espai per aprendre, promogut pel Departament d'Ensenyament i Benestar Social.

La proposta del col·legi és la de fer una jornada multicultural lúdico-esportiva amb els objectius de:

- Promoure la interrelació entre les famílies autòctones i les famílies immigrants novingudes a l'escola.
- Facilitar el coneixement de l'entorn, costums,... i potenciar l'ús de la llengua catalana per relacionar-se.

Un altre objectiu general són els drets i deures dels infants. Fer participar les famílies del treball sobre els drets i deures dels alumnes que es durà a terme a les tutories.

Aquests objectius responen a la ideologia de l'escola i que cada any es va concretant en uns punts concrets, per exemple, alguns d'aquests punts que respon a l'ideari de l'escola són:

- Pedagogia oberta, orientada a una educació integral. Transmissora de valors incidint especialment en el respecte envers les persones. Establir un clima de diàleg on s'hi donin unes bones relacions de

confiança, de respecte mutu i de sinceritat. Comptar amb les aportacions i coneixements dels alumnes tenint presents els seus interessos, comportament i habilitats que han de constituir el punt de partida. Valorar els nens segons les seves capacitats i el seu esforç, establint reptes al seu abast i oferint ajuts adequats en el seu procés d'aprenentatge. Desvetllar progressivament l'autonomia des de petits, i per últim, considerar el respecte com un valor molt important que cal transmetre als nostres alumnes per saber conviure.

- Escola catalana arrelada al país. Conèixer el propi país amb tot el seu patrimoni artístic i cultural. Oberts sempre a una visió més ampla del món. Té com a llengua de relació i aprenentatge el català en tots els àmbits.

- Sense afany de lucre i oberta a tothom. Sense tenir en compte cap fet diferencial, ja sigui físic, psíquic, cultural o religiós. El fet diferencial s'intenta viure de forma positiva i que sigui un enriquiment per a tots.

- Mentalitat cristiana en l'educació i sempre acollidora d'altres cultures. És important per l'alumne conèixer aquest patrimoni cultural i a la vegada estar oberts al coneixement d'altres cultures.

3- Aspectes més rellevants de l'organització i planificació de l'àrea d'Educació Física a l'escola.

Els espais on es desenvolupa l'Educació Física bàsicament són tres: el gimnàs de l'escola, el pati interior (on els nens fan l'esbarjo), i el pati exterior que es troba a l'entrada de l'escola. El gimnàs aproximadament fa uns vint metres de llarg per deu d'ample. El terra és posat nou, un terra sintètic de color blau que aïlla molt el fred. Les parets estan totes pintades de color taronja, el que fa que sigui molt acollidor i bonic de veure. A una paret del gimnàs trobem tres o quatre espatlleres, a continuació d'aquestes trobem una escala

aixecada a l'aire perquè els nens es puguin penjar i després cordes de diferents tipus per poder trepar.

A un altre costat del gimnàs trobem les màrfeques totalment ben ordenades de tres en tres i col·locades contra la paret aguantades per uns suports. Estan molt ben ubicades, ja que es troben molt a mà i no treuen res d'espai al gimnàs. Es troba perfectament il·luminat, ja que disposa de moltes finestres i també està sempre a una bona temperatura amb la calefacció de què disposa. També cal dir que per entrar no es pot fer amb sabates esportives, sinó que els nens s'han de posar un doble mitjó per no agafar fred als peus i poder fer l'Educació Física amb mitjons.

El pati de l'escola disposa d'un camp que té porteries de futbol i cistelles de bàsquet. Està separat del pati dels nens petits per una tanca de fusta. La pista té unes bones dimensions, i un aspecte important és que els llocs que poden originar algun perill es troben totalment tapats.

Hi ha un pati exterior a l'escola de grans dimensions, de sorra i que va molt bé per segons quins jocs o esports. Però cal dir que no es troba tancat per cap lloc. És a dir, l'únic que separa aquest pati de la carretera són les escales i una vorera. Per això mai es surt amb nens petits, com a màxim es surt amb els de quart, cinquè o sisè.

El material de què disposa l'escola és molt adequat. Al gimnàs hi ha una porta que dona a una habitació on la mestra té tot el material guardat. Cal destacar que tenen grans nombres de tot tipus de pilotes. Hi han moltes pilotes de futbol, de bàsquet, de handbol, de voleibol, de rugbi, de beisbol, de tennis, de bàdminton, de plàstic petites i grans, pilotes medicinals, de goma,... A part de les pilotes, també trobem material típic de gimnàs d'escola: un potro, un plinton,

bancs, màrfeques, cercols, cons de diferents mides, pitralls de diferents colors, porteries petites mòbils, sticks per jugar a hoquei, raquetes de fusta, un parell de raquetes de tennis, raquetes de tennis taula, bats de beisbol, cordes i piques de diferents tipus i colors, una cinta elàstica que serveix per poder jugar a jocs que s'utilitzi una xarxa com pot ser el bàdminton, el voleibol, el tennis,... També disposa dels pals i xarxa que s'instal·len per poden jugar a voleibol. La mestra a l'armari disposa d'un petit equip de música que utilitza quan vol donar suport musical als jocs que es realitzen.

Respecte al currículum i la programació de l'àrea d'Educació Física, la mestra a partir del model que els va arribar del segon nivell de concreció el va modificar de manera que s'apropés a les necessitats dels alumnes, a les seves possibilitats i als recursos de què disposa l'escola. Per exemple, la natació la va treure d'Educació Física perquè l'escola no disposa de la piscina i, per tant, aquesta hora compta com a complementària.

A partir d'aquesta programació es reparteix en Unitats Didàctiques que les va repartint per cursos i trimestres. Per exemple, si treballa les qualitats físiques bàsiques no les fa concentrades en un trimestre, sinó que les reparteix. Per exemple, les treballa en tots els cursos, o pot deixar un curs de descans on no es treballen, i també les reparteix en els tres trimestres que té el curs. Per fer això utilitza tres llibres de text que li serveixen de guia i segueix la seva línia per no deixar-se res per treballar. Segons els interessos i necessitats dels alumnes es poden modificar les sessions destinades. Per exemple, si el llibre posa que per el voleibol es faran servir sis sessions, la mestra per la seva iniciativa pot augmentar o disminuir aquest nombre de sessions. Trobem tres llibres, un per cicle inicial, un altre per cicle mitjà i un altre per cicle superior. En cada llibre la mestra troba el Primer nivell de concreció (pre-escrit pel Departament d'Ensenyament

de la Generalitat de Catalunya) i també troba la Proposta del segon nivell de Concreció. Al final del llibre hi ha un exemple de temporalització de les unitats de programació que és la que fa servir de guia per cada curs, on quantifica el nombre de sessions per cada unitat que s'ha de treballar en cada curs, però que com he dit anteriorment, la mestra pot modificar segons els seus interessos i els dels alumnes.

La mestra també ha facilitat uns documents en els quals es centra la seva programació. En primer lloc un petit dossier on trobem curs per curs els objectius que s'han d'assolir i per blocs. Els quatre blocs que trobarem a cada curs són: Control i consciència corporal, execució d'habilitats coordinatives, expressió corporal i dramatització i realització de jocs. Juntament amb aquest petit dossier també inclou moltes unitats didàctiques realitzades per ella, però ha comentat que no la les fa servir gairebé mai. Per últim, un altre petit dossier d'Avaluació Interna de Centre, que serveix per avaluar si el nivell que porta és bo o no és bo, és a dir, per saber si el nivell que es porta d'Educació Física a l'escola és estàndard.

La mestra també ha facilitat un segon document, que és el segon nivell de concreció adaptat a l'escola per la mestra. En ell trobem els objectius generals en acabar cada etapa i els objectius terminals. També trobem la programació del cicle Inicial, dividit en els quatre blocs que he comentat anteriorment. Cada bloc conté els seus objectius referencials i els continguts procedimentals, conceptuals i actitudinals. En aquest document trobem igualment la programació de Cicle Mitjà i Cicle Superior dividida en els quatre blocs amb els seus corresponents objectius i continguts.

## Centre 3

### 1- Presentació general del centre.

Situada a la zona esportiva del poble, per una banda està envoltada de camps i per l'altra ja hi trobem cases, per tant, està integrada en el poble. La titularitat és una escola pública, rural i pertany a una ZER.

Acull 73 alumnes repartits de la següent manera: 13 alumnes a P3, 16 a P4, 11 a P5, 10 a cicle inicial primer, 7 alumnes a segon, 5 a tercer, 4 a quart, 2 a cinquè i 5 a sisè. Quatre d'aquesta alumnes tenen Necessitats Educatives Especials i també quatre són nascuts en altres països. El claustre de professors està format per 12 mestres, i 4 d'ells són mestres itinerants. Els mestres itinerants són els mestres especialitzats en Educació Física, Educació especial, música i anglès.

### 2- Aspectes recollits en el P.E.C:

En el P.E.C. hi trobem una introducció al concepte general d'Educació, on ens parla que totes les persones són uns éssers en evolució i maduració constant; una evolució i una maduració que representen una adaptació de l'individu en el seu medi, i que a més comprèn tots els aspectes de la vida de la persona. Aquest procés té una especial significació en l'etapa escolar pel fet de produir-se en el moment de la configuració de la personalitat individual; però a més de dependre de l'escola també depèn, i d'una forma decisiva, de l'àmbit familiar i de les relacions socials directes o indirectes que incideixen en tota persona.

En l'ideari de l'escola veiem una sèrie de característiques que defineixen l'escola força bé. És una escola activa, on contempla tot el



procés educatiu com una realitat viva i canviant. S'imparteix l'autoavaluació crítica, on cada alumne té la necessitat d'un ensenyament, un tracte i una avaluació personalitzada, dins del concepte d'educació per a la diversitat.

És una escola arrelada al medi, per tant, té un principi de catalanitat a partir del qual s'emprendrà el coneixement del medi més immediat al nen, i progressivament s'anirà ampliant a altres cultures, llengües i formes de vida.

L'educació integral hi juga un paper molt important ja que es contemplen els aspectes personals i generals, la preparació intel·lectual i l'adquisició de coneixements i hàbits del treball. El nivell afectiu és molt important a l'escola ja que es treballa perquè els nens esdevinguin persones afectivament madures i adquireixin seguretat en ells mateixos. El nen a l'escola tindrà una actitud oberta i de diàleg, no se li imposa la força de l'autoritat. L'escola ha de reflectir les actituds socials i humanes que volem que el nen tingui després en la societat. Per aconseguir que el nen tingui un màxim nivell d'autonomia personal i d'iniciativa cal potenciar totes les possibilitats d'expressió i de creativitat. En primer lloc l'expressió oral i escrita, però sense oblidar l'expressió corporal, la plàstica o la música. L'escola procura una plena integració del nen en la societat on es troba.

### 3- Organització i planificació de l'àrea d'Educació Física:

Espais: Una pista poliesportiva descoberta i un camp de futbol de sorra també descobert. No disposen de gimnàs cobert i els dies de mal temps no es pot fer classe pràctica. El material és força abundant i de totes les especialitats. De pilotes, n'hi ha de tot tipus, raquetes de bàdminton, freesbes, ringos, matalassos, cercles...

### Cicle Inicial:

Dues hores setmanals.

- Primer trimestre: Control i Consciència corporal /Jocs

Consta de 28 sessions i de 4 unitats de programació:

1ª U.P. Comencem el curs (4 sessions)

2ª U.P. Coneixement i control del propi cos (8 sessions)

3ª U.P. Lateralitat i Orientació de l'esquema corporal (8 sessions)

4ª U.P. Actitud, respiració i relaxació (8 sessions)

- Segon trimestre: C.C.C./ Habilitats coordinatives / Jocs

Consta de 26 sessions repartides en 4 Unitats de Programació:

1ª U.P. Orientació espacial (8 sessions)

2ª U.P. Ara bàsquet (6 sessions)

3ª U.P. Percepció espai- temporal (6 sessions)

4ª U.P. Desplaçaments (6 sessions) Jocs tradicionals i cooperatius.

- Tercer Trimestre: C.C.C./ Habilitats coordinatives/ Jocs

Consta de 15 sessions repartides en 3 unitats.

1ªU.P. Coordinació óculo manual (5 sessions)

2ªU.P. Coordinació dinàmica general (5 sessions)

3ªU.P. Activitats a la natura (5 sessions)

### Cicle mitjà i superior:

Dues hores setmanals. Un dia cicle Mitjà i cicle superior fan Educació Física junts i l'altre dia ho fan separats. El dia que tenen els dos cicles junts, s'aprofita per treballar a través de jocs i activitats adaptades la iniciació en els esports d'equip. L'altra hora amb els de cicle mitjà es treballa les habilitats coordinatives, jocs tradicionals, cooperatius i pre-esportius. Amb els de cicle superior es treballa la iniciació en els esports individuals a través d'activitats adaptades i jocs pre-esportius.

Cicle mitjà:

- Primer trimestre:

Blocs de continguts: Habilitats coordinatives (Habilitats motrius bàsiques), jocs.

1<sup>a</sup> U.P. Desplaçaments, llançaments (8 sessions) Bloc de continguts:

2<sup>a</sup> U.P. Ara bàsquet (8 sessions)

3<sup>a</sup> U.P. M'agrada l'atletisme (8 sessions)

- Segon trimestre

1<sup>a</sup> U.P. Ara tennis (8 sessions)

2<sup>a</sup> U.P. Juguem a beisbol (Activitat compartida amb el cicle superior com a esports col·lectius, 8 sessions).

3<sup>a</sup>U.P. Jocs col·lectius i tradicionals (8 sessions)

-Tercer trimestre: Habilitats coordinatives i jocs

1<sup>a</sup>U.P. Activitats a la natura (7 sessions)

2<sup>a</sup>U.P. Activitats al pati (7 sessions)

Cicle superior:

- Primer trimestre: Habilitats coordinatives, jocs i capacitats condicionals.

1U.P Tinc bona condició física (6 sessions)

2<sup>a</sup>U.P. Ara Handbol (6 sessions)

3<sup>a</sup> U.P. Ara bàsquet (6 sessions)

4<sup>a</sup> U.P. M'agrada el Bàdminton (6 sessions)

- Segon trimestre: Habilitats coordinatives, jocs i capacitats condicionals.

1<sup>a</sup>U.P. Ara tennis (8 sessions)

2<sup>a</sup>U.P. Juguem a beisbol (8 sessions)

3<sup>a</sup>U.P. M'agrada l'stick (4 sessions)

4<sup>a</sup>U.P. Jocs col·lectius (4 sessions)

- Tercer trimestre: Habilitats coordinatives, jocs i capacitats condicionals.

1ª U.P. Activitats a la natura (7 sessions)

2ª U.P. Activitats al pati

#### Centre 4

1- Presentació general del centre.

És una escola d'una sola línia amb dues aules de p-5. El nombre d'alumnes matriculats al centre pel curs escolar 2002 – 2003 és de 152 i es distribueixen en seixanta-sis alumnes d'educació infantil i vuitanta-sis a educació primària.

La plantilla de l'escola està formada per 15 mestres, 12 mestres definitives, 2 en comissió de serveis i 1 mestra interina. Cal dir que en aquest centre intervé l'EAP ja que hi ha alumnes amb discapacitats.

Els trets d'identitat són els següents:

És una entitat pública, per tant, la titularitat de l'escola pertany al Departament d'Ensenyament. Catalana, ja que la llengua d'aprenentatge i comunicació de l'escola és el català. Aconfessional, respecte de totes les religions. Plural, a l'escola coexisteixen pares, mestres i alumnes de diverses ideologies i no s'exclou ningú a causa de la seva procedència, religió, ideologia o nivell econòmic. Democràtica, l'escola transmet i potencia els valors bàsics d'una societat democràtica (solidaritat, tolerància ...) i coeducadora, ja que el centre practica una educació per a la igualtat.

## 2- Aspectes recollits en el P.E.C:

Resum dels objectius pedagògics que es treballen:

- Igualtat de drets respecte a la religió, costums, adaptar menús...
- La coeducació, educar per la igualtat (no discriminació de sexe).
- La llengua d'aprenentatge és el català.
- Tracte individualitzat als alumnes. Seguir el seu ritme evolutiu (desenvolupament, iniciativa i creativitat), adoptar els continguts curriculars als nivells d'aprenentatge, estratègies per treballar la diversitat.
- Intenta recollir els diferents aspectes que integren la personalitat dels infants i potenciar-los.
- Respectar l'evolució de l'infant, estimular en els nens i nenes els valors de la societat democràtica: solidaritat, respecte, responsabilitat, actitud de diàleg...
- Defensen una escola democràtica (que tots els pares i mares participin de les activitats que organitza l'escola, participació en activitats proposades per institucions, col·laboració i coordinació amb altres centres).
- L'entorn ha de repercutir en la nostra tasca educativa.
- Gestió clara i operativa que es fomenti la participació del claustre i la CE.

Tal com ens hem referit abans, l'escola és d'una sola línia amb dues aules de p-5 amb un futur molt pròsper, ja que al poble en els últims anys hi ha hagut una forta pujada demogràfica, la qual cosa farà empètir l'escola un cop l'hagin ampliat.

### 3- Organització i planificació de l'àrea d'Educació Física:

La finalitat de l'àrea és afavorir el desenvolupament personal, afectiu i cognitiu per mitjà d'una acció centrada en el cos i el moviment. Per tant, contribueix en el desenvolupament motor i cognitiu i afavoreix el domini corporal, creant un marc evolutiu pel desenvolupament integral de l'alumne.

L'Educació Física es desenvolupa en un ambient lúdic on es respecta la diversitat i s'eviten els estereotips socials relacionats amb l'educació de nens i nenes i traca de possibilitar a tots els alumnes el major grau de desenvolupament. L'enfocament metodològic va des del més global i ampli fins a l'específic. És a dir, en els primers anys els patrons motors són múltiples i contempnen tot tipus de possibilitats: Repeticions de moviments, expressions corporals, psicomotricitat, preesport, desenvolupament de l'esquema corporal... Així conduir-los en els últims anys a àmbits més específics de potenciació, resistència, coneixement i pràctica d'esports i jocs.

Espai: L'escola disposa d'un espai bastant ampli on hi ha una pista de futbol amb porteries i cistelles. A partir de segon fins a sisè les classes es fan en el pavelló del poble. A l'escola hi ha bastant material específic d'Educació Física i de psicomotricitat, com per exemple: Cordes, cercles, piques, xancres, pilotes, un banc suec i blocs d'espuma. Trobem material de gimnàs com matalassos i material de diversos esports com pilotes de rítmica, futbol, bàsquet, handbol, voleibol...

Pel que fa a la programació, la mestra d'Educació Física el començament del curs escolar distribueix els diversos continguts a treballar durant tot l'any. Aquests estan organitzats en unitats didàctiques i dins d'aquestes hi ha les diverses sessions que s'han de

realitzar. Cada unitat didàctica té una temporalització concreta per portar a la pràctica totes les sessions. En cada unitat didàctica s'especifica els materials, el nombre de sessions, els objectius, els continguts...

Els continguts són els mateixos a cada cicle, però augmenta la dificultat en el segon curs del cicle. En tots els cicles comença a treballar el cos, llavors la percepció espai temporal, després la coordinació dinàmica general: salts, llançaments, transports..., jocs i finalment introdueix algun esport com el tennis, handbol, bàsquet... A cicle superior introdueix les qualitats físiques (força, resistència, velocitat...). Proposa els continguts a ensenyar en un cert ordre, no realitza les sessions perquè sí, sinó que té pauta una seqüenciació.

## Centre 5

### 1- Presentació general del centre.

És un centre de titularitat pública, per la qual cosa depèn del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Hi ha un grup classe d'Educació Infantil, un de cicle inicial i mitjà (primer, segon i tercer) i un de cicle mitjà i superior (quart, cinquè i sisè). L'escola consta de 36 alumnes i de tres mestres fixes, a més comparteixen amb dues escoles més, els especialistes d'Educació Física, musical i anglès.

### 2- Aspectes recollits en el PEC:

- La llengua d'aprenentatge de l'escola és el català.
- L'escola, com a representant de tota la societat, es considera laica respectant totes les religions, però renuncia a tot tipus d'adoctrinament ja que considera que pertany a la família o a les

institucions religioses.

- Opció metodològica/Pedagògica: Significativitat i funcionalitat de l'aprenentatge. Desenvolupament de totes les capacitats. Tractament de la diversitat.
- Coeducació: Valors democràtics

### 3- Organització i planificació de l'àrea d'Educació Física:

L'escola està envoltada de bosc, la qual cosa permet que hi puguin anar a jugar. Fora de l'escola hi ha un camp de futbol set, que és municipal. A l'interior de l'escola hi ha una pista poliesportiva en la qual hi ha dues cistelles de bàsquet, dues porteries i una sorrera per fer-hi salts. El material d'Educació Física consta de dos matalassos, cercles de colors, unes mini balles d'atletisme, deu sticks d'hoquei, un plinton, bats de beisbol i tot tipus de pilotes (futbol, bàsquet, voleibol, beisbol, hoquei, tennis i rugbi).

Referent el currículum, l'escola es basa en el currículum però adaptant en tot moment les necessitats i mitjans dels quals disposa l'escola.

## **6.2 Anàlisi dels projectes educatius de centre.**

En l'anàlisi dels aspectes recollits en el P.E.C. s'observa que en les cinc escoles s'apliquen els principis sobre els quals es basa el currículum de primària (Departament d'Ensenyament, 1992, pàg. 9):

- Ensenyament comprensiu.
- Atenció a la diversitat.
- Ensenyament personalitzat.

Els conceptes que apareixen en cada centre són semblants:



	Centre 1	Centre 2	Centre 3	Centre 4	Centre 5
Ensenyament comprensiu	Diàleg Solidaritat Sinceritat Responsabilitat Respecte compartir	Resolució de conflictes Respecte Diàleg Sinceritat	Educació integral Diàleg "alumne obert"	Valors de la societat democràtica: Solidaritat Respecte Responsabilitat Diàleg	Coeducació  Valors democràtics
Atenció a la diversitat	"Cada alumne és diferent"	Interculturalitat "La diferència és enriquiment"	Educació per la diversitat	Treballar la diversitat	Tractar la diversitat
Ensenyament personalitzat	Aprenentatges de forma individual	Desvetllar l'autonomia. Tenir en compte interessos, coneixements..	Autonomia	Tracte individualitzat	

Taula 9: Conceptes que apareixen en els PEC dels centres.

Els PEC van ser recollits pels alumnes de pràctiques i no els van incloure en la seva totalitat. Pot ser per això que el centre tres i cinc és parla molt per sobre o no se'n parla de l'ensenyament personalitzat. En tot cas, queda clara la importància en els cinc centres d'aspectes com el diàleg (apareix en quatre centres), el respecte, el tractament de la diversitat i de tots aquells valors que l'escola quatre i cinc en diuen democràtics.

## 7 Anàlisi de les informacions.

Un cop explicats els instruments per a l'anàlisi de l'estructura d'aprenentatge i contextualitzats tots els cinc centres, resta fer l'anàlisi de les informacions obtingudes. Primer es realitzarà per cada instrument i per cada centre i finalment es triangularan les informacions per tal que siguin més fiables. A l'annex 2 es poden veure les taules de puntuacions de les diverses activitats dels mestres i a l'annex 3 les taules d'observació de les diverses activitats.

## Centre 1

### 1- Taula d'observació:

D' aquesta mestra es van observar quatre sessions, en les quals va fer quinze activitats, amb un temps de durada de 187 minuts. La mitjana de puntuació de les activitats és de 6,13, la qual s'obté dividint la suma de les puntuacions de totes les activitats (92) pel nombre d'activitats realitzades (15). Pel que fa al tant per cent de l'estructura competitiva, individualista o cooperativa s'aconsegueix sumant els minuts totals en què els alumnes han realitzat activitats cooperatives, individualistes o competitives, multiplicant-los per cent i dividir pel nombre total de minuts practicats.

Les dades de la taula d'observació mostren que l'estructura d'aprenentatge de les sessions és totalment competitiva. En el període observat, la mestra es basava principalment en els jocs d'equip o d'adversaris competius (per exemple, jugar a pitxi, a futbol, tocar i parar, l'aranya...). En totes les sessions no va realitzar cap activitat cooperativa (Ca), ni va puntuar en cap dels ítems de la transmissió de continguts. L'avaluació era competitiva, ja que la mestra indicava quin equip era el guanyador i quin era el perdedor, i era ella qui principalment organitzava i gestionava la sessió.

Sessions	Activitats	Temps Total	Mitjana	Competitiu	Individual	Cooperatiu
4	15	187'	6,13	100%	0%	0%

Taula 10: Resultats taula d'observació centre 1.

### 2- Entrevista a la mestra:

Per a realitzar l'anàlisi de les informacions aconseguides en l'entrevista als mestres, s'han categoritzat les afirmacions que feia cada mestre i s'ha controlat la freqüència en què apareixien. Les

respostes dels mestres es classifiquen en les tres categories: cooperatiu, individualista i competitiu. I dins d'aquestes tres categories es classifiquen segons si formen part de l'estructura de l'activitat, de la recompensa o de l'autoritat.

Cal ser conscient de les limitacions d'aquesta categorització perquè s'ha pogut constatar que darrere de les respostes hi ha concepcions molt diferents d'alguns aspectes fonamentals (per exemple, què és una activitat cooperativa, què és competició...) fet que dificulta l'anàlisi.

En l'estructura de l'activitat la mestra assenyala que utilitza molt els jocs entre companys i adversaris i que durant un trimestre en tots els cicles realitza una activitat com el cros, d'estructura clarament competitiva, com reafirmarà la memòria de l'alumne de pràctiques. Finalment, en el tercer trimestre comenta que fa jocs cooperatius però hi ha una confusió, ja que llavors parla de jocs d'equip:

*“Hi ha companys, hi ha adversaris, aquests són els principals (...)”*

*“El primer trimestre més que jocs és molt, molt preparar físicament perquè llavors com que els preparo pel cros.”*

*“En el tercer trimestre sí perquè són jocs cooperatius perquè són esports per equips. Això amb els de cinquè i sisè.”*

Seguint l'estructura de l'activitat, no realitza classes teòriques, la teoria la realitza durant la classe pràctica i pel que fa a l'elecció de grups, per als alumnes de grau superior deixa que ho facin ells, fet que no assegura que siguin heterogenis:

*“Classes a l'aula no, no perquè classes a l'aula no s'entén (...)”*

*“Jo intento que ho facin ells perquè són grans i penso que han de saber escollir.*

*Llavors tinc en compte, això sí, tots els nivells, que els equips estiguin igualats.”*

Pel que fa a l'estructura de la recompensa, els avalua a través de l'observació dels alumnes, a partir del nivell inicial i valora molt

actituds com la motivació, la intenció... Comenta que valora molt positivament que els alumnes s'ajudin, però en una estructura competitiva com els esports d'equip i no concreta com ho valora, es donen pocs elements de l'avaluació formativa. Això fa concloure que l'avaluació final de l'assignatura és individualista.

*“Com avalués l'assignatura?” És una observació directa, pura i dura observació després el que valoro molt és l'actitud.”*

*“Segons el nivell d'on han partit.”*

*“Si permeto l'ajuda entre els alumnes i la valoro molt sobretot en els esports d'equip, que un alumne ajudi un altre.”*

Referent a l'estructura de l'autoritat, la gestió de la classe la porta totalment la mestra, i només en continguts molt fixats els pot deixar decidir.

*“A mi m'agrada controlar-ho però penso que és important que a vegades per exemple si algun nano, jo sempre els parlo que “Avui M---- podríem fer un joc que no sé què “Si ells el volen fer me l'han de raonar, m'han de dir el perquè i llavors si està ben estructurat i està ben d'això pues endavant.”*

	<b>Cooperatiu</b>	<b>Freq.</b>	<b>Individualista</b>	<b>Freq.</b>	<b>Competitiu</b>	<b>Freq.</b>
<b>Act.</b>	"Jocs cooperatius"  "permeto l'ajuda entre alumnes"	2			"Jocs de companys i adversaris, els principals" "Alumnes fan tries" "que els equips estiguin igualats"	3
<b>Rec.</b>			"Segons el nivell d'on han partit"	1		
<b>Aut.</b>			"Si ells el volen fer me l'han de raonar"	1	"Controlar la classe"	1

Taula 11: Categorització de les respostes de la mestra del centre 1.

### 3-Anàlisi de la Memòria de l'alumne de pràctiques:

Els punts més destacats de la memòria de pràctiques referent a l'estructura de l'aprenentatge i l'organització de l'àrea d'Educació

Física són els següents:

3.1- Manca de programació de l'àrea d'Educació Física.

3.2- Programació supeditada a l'activitat del Cros.

3.3- Manca de material propi de l'Educació Física.

3.4- Caràcter competitiu del Cros.

3.5- No esmenta recursos didàctics de la mestra.

4- Triangulació de les informacions.

Amb les informacions obtingudes sembla clar que la mestra del centre 1 tendeix molt cap a una estructura d'aprenentatge competitiva. La taula d'observació així ho confirma i en l'entrevista hi apareixen elements competitiu i individuals, així com pocs indicadors cooperatius que semblen confusos i poc treballats. La informació que ens aporta la memòria és valuosa, indica una àrea poc programada i molt improvisada i supeditada al Cros (activitat competitiva, cursa de guanyadors i perdedors que realitza l'escola cada any).

## Centre 2

1- Taula d'observació.

Amb aquesta mestra també es van observar quatre sessions, en les quals va realitzar moltes més activitats (27) que d'entrada demostra molt més dinamisme i poc temps perdut en l'organització d'activitats, ja que van ser 183 minuts d'activitats. La mitjana va ser la més alta de tots els mestres analitzats (11,52 punts).

En la taula d'observació es constata que, malgrat el percentatge alt de l'estructura competitiva, també apareixen activitats cooperatives i individualistes. Cal destacar la sessió dos,

eminentment cooperativa, en què els alumnes inventaven un joc en grups de quatre i mentre dos alumnes del grup voltaven jugant als altres jocs dels companys, els altres dos explicaven el joc als companys que els visitaven i el practicaven. La sessió tres fou individualista, amb activitats esportives en què la mestra corregia de forma individual les errades tècniques que es produïen. Només incorporant una avaluació formativa obtindria un grau molt elevat d'estructura cooperativa.

Sessions	Activitats	Temps	Mitjana	Competitiu	Individual	Cooperatiu
4	27	183 '	11,52	57,38%	15,3%	27%

Taula 12: Resultats taula d'observació centre 2.

## 2- Entrevista a la mestra:

Pel que fa l'estructura de l'activitat és, coneixedora de moltes possibilitats i les utilitza totes:

*“Normalment els faig servir tots (...)”*

És conscient que els alumnes es poden ajudar entre ells, ho aplica i en comenta els bons resultats. Defineix clarament una estructura d'aprenentatge cooperativa, la qual s'ha pogut observar en activitats de les seves sessions i en el seu discurs apareixen exemples freqüents:

*“Ens tutoritzem, llavors a veure el nen que és molt hàbil doncs és el meu ajudant, llavors tutoritza una nena que no se'n surt i l'ajuda a nivell tècnic a conduir la pilota o a xutar... i funciona (...) d'aquesta manera tots estan estimulats, l'un perquè té la responsabilitat d'ajudar un altre, perquè a més sap que si després va al seu equip i li ha ensenyat bé tocarà la pilota, cosa que si no li ha ensenyat bé no la tocarà. I l'altre com que en té un que li està explicant contínuament, allà com un exercici individual, doncs “Ah clar, ah doncs sí ... fulanito m'ha explicat “i funciona.”*

*“El que faig normalment és ensenyar als companys com s’han d’aguantar per realment ajudar el company treballant i normalment és “va, vinga, anem a fer la vertical, va vinga t’aixeco les cames”*

No realitza classes teòriques i pel que fa a la formació de grups, té un criteri clar, en funció dels objectius que ella busqui:

*“Com formes els grups? Segons el meu interès, o sigui si a mi m’interessa introduir un treball cooperatiu, els grups són estratègics, o sigui reparteixo bé els que a mi m’interessa, mesclo els que queden marginats ja que també els reparteixo en els dos grups perquè s’introdueixin bé, si en canvi el que vull és un treball multinivells, si que diferents grups de nivell precisament perquè sé que uns en saben molt, els altres no tant, els altres que queden entremig (...)”*

L’estructura de la recompensa és individualista pels continguts procedimentals. Valora de forma important els continguts actitudinals però no concreta l’avaluació en valors cooperatius com l’ajuda als altres i el treball en equip, simplement ho fa a través de l’observació directa. És la mestra que ha obtingut millors percentatges en activitats cooperatives però li manca tenir clara una estructura de la recompensa cooperativa per tenir una estructura cooperativa més definida.

*“El criteri és si aconseguix fer deu abdominals doncs no ho supera, si n’aconsegueix fer quinze en dificultats, si n’aconsegueix fer fins a vint bé, si en fa vint-i-cinc acabaria així.”*

*“Amb observació directa sempre miro d’avaluar-ho tot en el mateix conjunt de l’activitat. Veus l’interès que tenen els nens, l’afany de superació que és molt important, si en gaudeixen o no en gaudeixen del que estan fent, si s’escaquegen o no s’escaquegen, això ho sols veure... t’acostumes a veure-ho. però és clar, a l’hora d’avaluar el criteri ha de ser igual per tothom excepte que hi hagi un nen amb necessitats educatives especials que llavors ja tenen el seu ACI i aquestes coses...”*

*“Veus nanos que en la graella d’avaluació que nosaltres tenim, doncs que els procediments molt bé, molt bé, molt bé... actituds, valors i normes ui s’esforça poc, es conforma amb el que té, no té actitud de treball en grup (...)”*

Pel que fa a l’estructura de l’autoritat, deixa certa llibertat als alumnes, que puguin decidir alguns aspectes dins uns exercicis que normalment marquen ells i ho associa amb estils d’ensenyament de descobriment:

*“O sigui, hi ha exercicis que són molt oberts i llavors la decisió i el ritme de treballar és una miqueta el seu.”*

	<b>Cooperatiu</b>	<b>Freq.</b>	<b>Individualista</b>	<b>Freq.</b>	<b>Competitiu</b>	<b>Freq.</b>
<b>Act.</b>	"Ho faig servit tot" "Els nens es tutoritzen" "Formo els grups en funció del meu interès"	3				
<b>Rec.</b>			"El criteri ha de ser igual per tothom"	1		
<b>Aut.</b>			"Decisió i ritme de treball de l'alumne"	1		

Taula 13: Categorització de les respostes de la mestra del centre 2.

### 3- Anàlisi de la Memòria de l'alumne de pràctiques:

S'han seleccionat fragments de la memòria de l'alumne perquè descriu detalladament la gran capacitat de la mestra per adaptar-se al grup, de controlar-lo, d'escoltar els alumnes, de motivar-los i les estratègies que utilitza per tal d'aconseguir-ho:

- Gran capacitat de la mestra per adaptar-se al grup i als alumnes:

Els recursos que utilitza la professora són molt nombrosos. Alguns d'ells ja els he citat a l'experiència que he comentat, recursos com els diferents tons de veus que utilitza segons la classe on ens trobem, la forma de situar-se davant d'ells segons l'edat. Per exemple, amb nens de primer i segon seu amb ells i es posa a la seva altura, amb nens de sisè explica aixecada,... Uns altres recursos que utilitza per exemple és el de xiular, quan xiula tots els nens saben que està reclamant la seva atenció, o també el xiulet pot significar l'inici del joc que estem fent. Un recurs que m'ha cridat molt l'atenció és la claredat amb que explica els jocs, això possibilita la seva pràctica més ràpidament. Sempre els tranquil·litza molt i explica de forma molt esquemàtica, pas per pas, explicant totes les regles, tots els possibles problemes que poden sorgir,... i una vegada explicat el joc demana a veure si hi ha algun dubte, els nens han d'aixecar la mà per poder demanar qualsevol cosa que no entenguin. També considero un bon recurs seu saber quan s'ha de plantar i saber quan pot donar confiança. Poques vegades l'he vist aixecar el to de veu, però les vegades que ho ha fet era perquè calia i ha donat resultat. Els nens saben que mai crida ni s'esvera, i quan ho fa es perquè realment ells ho



estan fent malament. Crec que amb la seva actitud dóna molta confiança als nens, però alhora també imposa respecte. Sap tractar els nens i això es nota en la forma com els escolta i els parla. En general els diversos recursos de què disposa crec que els ha obtingut de la llarga carrera que té com a mestra d'Educació Física, aquesta experiència és la que li fa ser una molt bona professora i amb molts recursos. (Text literal de la memòria de pràctiques)

- Àrea ben planificada i amb recursos materials.
- Sessions ben estructurades per part de la mestra, amb escalfament, part principal on es compleixen els objectius i una part final de retorn a la calma.

#### 4-Triangulació de les informacions.

Com es pot veure amb l'entrevista i la memòria de l'alumna, la mestra té coneixement d'estratègies metodològiques, diferencia continguts i és conscient de la importància de l'ajuda entre alumnes. Això provoca unes sessions molt dinàmiques, amb moltes activitats i modificacions en l'estructura de l'aprenentatge. Al ser una àrea ben planificada i el fet que la mestra tingui recursos per controlar el grup ajuda a aprofitar el temps i evita problemes de disciplina. És la mestra més "cooperativa", més conscienciada de la importància d'aquesta manera d'ensenyar i només mancava una estructura de la recompensa cooperativa.

### Centre 3

#### 1- Taula d'observació.

D'aquest mestre es van observar tres sessions, i va realitzar dotze activitats amb una mitjana de 9,33 punts.

En l'anàlisi de les sessions d'aquest mestre s'observa que l'estructura majoritàriament és competitiva per la utilització de jocs amb adversaris i jocs preesportius però que hi ha una part d'estructura individualista per la utilització d'exercicis tècnics dirigits cap a un esport i en els quals hi realitzava correccions tècniques de forma individual. Pel que fa a l'estructura de l'autoritat, no cedeix cap decisió als alumnes.

Sessions	Activitats	Temps	Mitjana	Competitiu	Individual	Cooperatiu
3	12	138'	9,33	71,01%	28,99%	0%

Taula 14: Resultats taula d'observació centre 3.

## 2- Entrevista al mestre.

Pel que fa a l'estructura de l'activitat, en realitza de tot tipus i viu com un problema el fet que tingui en una mateixa classe alumnes de diferents edats. Al tenir una classe heterogènia no l'aprofita per fomentar l'aprenentatge cooperatiu.

*“Una mica intento variar”*

*“És una mica complicat perquè tu tens en el cap un mica els continguts de cada nivell, llavors fas junts o intentes fer-ho una mica separats o junts també...”*

És l'únic mestre que realitza classes teòriques i condicionades per la meteorologia.

*“Feu classes teòriques?” Sí, no és una cosa sistemàtica però sí de tant en tant, és clar si coincideix com ahir.”*

Al tenir classes amb alumnes de tercer, quart, cinquè i sisè fa que hagi de fer grups heterogenis. Però en l'activitat esportiva fer grups heterogenis és per competir entre ells i que el nivell dels grups sigui similar, per tant, la finalitat és totalment competitiva i dins dels equips hi ha clares diferències d'habilitats.

*“Mixtos i el millor equilibrats.”*

Pel que fa a l'estructura de la recompensa, dona molta importància a l'actitud, però, com en els casos anteriors, no fomenta el treball de les actituds, ni concreta quines avalua. Té clar que ha d'avaluar en funció del curs, i per això ho diferencia dins de l'activitat.

*“Què valoro més? El que valoro més és l'actitud.*

*. I cada dia quan acaba la classe em quedo deu minuts que ho tens molt fresc i poso bé, malament...”*

*“Els de cicles superior avalues el que és el joc pre-esportiu, els de cicle mitjà el seu nivell, no, sí, és clar llançaments, recepcions, no tant l'esport no en si, els gestos...”*

En el següent fragment queda comprovat que el mestre voldria fomentar unes actituds als alumnes però la competitivitat el sobrepassa. No té prou recursos per canviar la balança i portar les seves sessions cap a una estructura més cooperativa.

*“Jo pensava que s'ajudarien els que no saben però el contrari, moltes vegades fan el contrari, el que no sap fora i clar el deixes sense fer classe, és complicat... (...) Aniria molt bé si, vinga, el que sap més intenta ajudar el que no sap, vinga llança així o això es fa així però: “Va, aquest em fa no sé què”, com que sempre volen guanyar, doncs, la competició... Intentes inculcar moltes actituds i, home sempre vols guanyar és normal, jugues per guanyar però fins a un límit de comportament i d'actitud però és clar, no val molt la pena, vols guanyar i ja està,*

Pel que fa a l'estructura de l'autoritat, es troba totalment controlada pels alumnes, no es sap imposar i tampoc pot delegar autoritat als alumnes perquè seria un descontrol, està a mans d'ells.

*“Sí, però és clar si veus que et demanen un joc i veus que tots diuen que sí, llavors els deixes per no portar la contrària.”*

	<b>Cooperatiu</b>	<b>Freq.</b>	<b>Individualista</b>	<b>Freq.</b>	<b>Competitiu</b>	<b>Freq.</b>
<b>Act.</b>	"Intento variar"	1			"Grups mixtos i millors equilibrats"	1
<b>Rec.</b>			"Avaluar en funció del nivell"	1		
<b>Aut.</b>					"Intenta controlar la classe"	1

Taula 15: Categorització de les respostes del mestre del centre 3.

### 3- Anàlisi de la Memòria de l'alumne de pràctiques:

De la memòria cal destacar que l'alumne de pràctiques va observar el clima competitiu en les sessions del mestre i s'han seleccionat algunes frases que ho demostren:

- M'he adonat que alguns alumnes no saben perdre i per tant no saben mantenir una bona actitud dins de la classe d'Educació Física.
- Davant d'un conflicte: Vam parlar amb ells i la cosa es va solucionar.
- Penso que se'ls hauria d'inculcar el valor del joc com a joc i no com a competició.
- Fins i tot a vegades es riuen dels companys que no els surten les coses bé.

### 4- Triangulació de les informacions.

L'estructura d'aprenentatge del mestre és bàsicament competitiva. Com es constata en l'entrevista i la memòria de l'alumne, el mestre tenia bones intencions, era conscient de la importància de l'ensenyament cooperatiu però li manquen recursos didàctics i està totalment sobrepasat per la competitivitat dels seus alumnes que inconscientment fomenta en les seves activitats.

## Centre 4

### 1- Taula d'observació.

S'analitzaren tres sessions i deu activitats, amb una mitjana de les activitats de 10,8 punts. És l'única mestra que utilitza més una estructura que no sigui la competitiva.

L'estructura individualista és la més utilitzada per la mestra en les sessions que es van observar. Això es constata en la pràctica pel fet de donar molta autonomia als alumnes, amb activitats molt individualistes i en les quals tenien la possibilitat de decidir molts

aspectes de la pròpia activitat, i per una estructura de la recompensa molt individualista, però a la vegada molt definida. Les activitats competitives són normalment jocs preesportius que les veia com a necessàries per motivar els alumnes.

Sessions	Activitats	Temps	Mitjana	Competitiu	Individual	Cooperatiu
3	10	121'	10,8	44,63%	55,37%	0%

Taula 16: Resultats taula d'observació centre 4.

## 2- Entrevista a la mestra.

La mestra utilitza tot tipus d'activitats, no té una activitat bàsica i és conscient que realitzar sempre un tipus d'activitat competitiva no és adequat:

*“Tot tipus d'activitats, depèn dels continguts.”*

*“J- Fas jocs d'adversaris on hi hagi una competició d'atrapar algú...”*

*M- Potser motiva més els nens, però no sempre eh, perquè sinó és un problema, es converteix llavors en només a guanyar per guanyar, no treballes l'objectiu de l'exercici.”*

En la formació de grups no assegura una heterogeneïtat si és que no és evident un desequilibri:

*“Depèn, normalment els trien ells(...) si veus que no queda gaire equilibrada la situació a vegades és millor tu aquí, tu aquí tu aquí, tu aquí...”*

En l'estructura de la recompensa valora l'aprenentatge i ho constata a través de fitxes, intenta que els alumnes s'adonin del que han après i ho registra. Les actituds també les té en compte, però no concreta quines, ni com les potencia ni com ho fa per avaluar-les:

*“No, si en faig, si explico els agrupo, els assec, els expliquem i llavors si ha de fer una fitxa ja la podem fer allà a la pista. Fem alguna fitxa de contestar, per exemple ja ho vas veure, de resistència, velocitat, força... fem l'avaluació inicial què saben ells, fem una avaluació final perquè vegin el resultat no? Perquè vegin que hi ha coses que saben més i llavors ells ho veuen, en canvi, si ho dius queda a l'aire.”*

"(...) tens un full de registre i vaig anotant, faig la creu en el molt bé, una ratlla en el bé i un punt si no ho ha fet bé (...) Hi ha actituds que sempre hi són, per exemple, la competició és una actitud que s'ha de treure molt però hi és, si la retiro no té tanta gràcia la gimnàstica o el joc."

Pel que fa a l'estructura de l'autoritat, dona molta importància a les decisions dels alumnes, ella pot tenir pensat què ensenyar, però l'organització de l'activitat la delega molt als estudiants. En aquesta presa de decisions deixa llibertat perquè els alumnes s'ajudin i perquè cadascú pugui decidir el seu nivell:

"Sí, a organitzar-se. A organitzar circuits d'habilitat amb desplaçaments, salts i girs i llavors ells amb tot el material que els hi poso jo allà munten un circuit i ha d'haver-hi com a mínim aquests objectius que els he donat, llavors s'organitzen per parelles, o fan grups o s'organitzen per tenir un sistema si és continu i anar fent o fer tres grups, tu aquesta estació, tu a l'altra i tu a l'altra i cada cinc minuts canvi d'estació, com fer-s'ho.."

"Sí, normalment la dirigeixo jo. Faig a veure mètodes, faig sempre el descobriment guiat molt, per exemple, per què fem això, o de quina manera podem arribar més aviat d'un punt a l'altre..."

"Sí, moltes vegades, si tinc problemes s'ajuden molt."

"Cadascú ha de saltar el seu nivell"

	<b>Cooperatiu</b>	<b>Freq.</b>	<b>Individualista</b>	<b>Freq.</b>	<b>Competitiu</b>	<b>Freq.</b>
<b>Act.</b>	"Tot tipus d'activitat" "S'ajuden molt"	2			"Normalment trien ells"	1
<b>Rec.</b>			"Valora a cada alumne"	1		
<b>Aut.</b>	"Organitzar-se"(munten un circuit)	1			"Normalment la dirigeixo jo"	1

Taula 17: Categorització de les respostes de la mestra del centre 4.

### 3- Anàlisi de la Memòria de l'alumne de pràctiques:

Llegint les següents afirmacions de l'alumne de pràctiques es constaten els recursos de la mestra i la cessió de decisions als alumnes:

- La mestra d'Educació Física aprofita el material que té a l'abast per poder fer les sessions molt enriquidores i motivadores.
- La mestra té en compte les actituds dels alumnes, els valors i les normes.
- La mestra intervé de forma activa davant dels seus alumnes fent aplicacions, respectant el nivell d'habilitat i desenvolupament, cosa que els permet treballar amb dinamisme i per ells mateixos.
- La mestra d'Educació Física utilitza estratègies diferents per distribuir els alumnes (...), així aconseguir que cada vegada es relacionin amb diferents companys de classe.
- La mestra utilitzava principalment l'estil d'inclusió i el basat amb la tasca,...). La mestra proposava diverses tasques a realitzar durant la sessió i depenent de les característiques de cada nen modificava l'alçada, la distància...

#### 4- Triangulació de les informacions.

La mestra dóna molta importància a l'autonomia dels alumnes i que ells mateixos s'organitzin. En les sessions observades va utilitzar activitats individuals, però que participaven en grups reduïts. Té clara l'avaluació i la utilització de la competició. En la memòria de l'alumne es comenta que la mestra utilitza l'estil d'inclusió, estil de Mosston (1993) en què s'inclou tots els alumnes en les activitats, modificant l'estructura d'aquestes. Manca per part de la mestra cedir més decisions als alumnes i realitzar activitats més cooperatives.

### Centre 5

#### 1- Taula d'observació.

En aquest centre només s'hi va poder fer una visita, i no es va recollir ni l'entrevista ni la memòria de pràctiques i per tant és poc significatiu. Cal comentar que el mestre, en la sessió observada, va utilitzar jocs preesportius, enfrontaments entre equips i, per tant, una estructura clarament competitiva.

Sessions	Activitats	Temps	Mitjana	Competitiu	Individual	Cooperatiu
1	4	36'	8,5	91,67%	8,33%	0%

Taula 18: Resultats taula d'observació centre 5.



## **CONCLUSIONS**

8.1. Conclusions en relació als objectius de la recerca.

8.2. Conclusions finals.



## **8 Conclusions.**

### **8.1 Conclusions en relació als objectius de la recerca.**

Les conclusions es realitzaran a partir dels objectius que pretenia aconseguir la recerca:

Objectius 1 i 2: Dissenyar i aplicar els instruments d'investigació que permetin determinar l'estructura d'aprenentatge utilitzada; Analitzar la idoneïtat d'aquests instruments i proposar millores.

La taula d'observació és un bon instrument per l'anàlisi externa de les activitats, però queden indicadors que són difícils d'observar o bé que no apareixen durant la sessió, com per exemple l'estructura de la recompensa o la formació de grups heterogenis i que s'han de contrarestar amb l'entrevista i la memòria de pràctiques.

L'entrevista ha estat una bona eina per comprovar les diferències entre el que pensen els mestres i volen aconseguir i el que realment realitzen a la classe. I la memòria aporta un punt de vista neutre que fa constatar o desmentir algunes observacions. El conjunt dels tres instruments es considera suficient per realitzar una bona anàlisi de l'estructura d'aprenentatge.

Per tal de millorar la recollida de dades caldria un registre audiovisual per tal d'analitzar millor les interaccions mestres-alumnes. S'ha observat que la comunicació del mestre amb els alumnes acaba de definir l'estructura d'aprenentatge i per això seria necessari un millor registre d'aquesta relació. Un simple comentari o indicació (per exemple, un canvi d'una norma d'un joc) del mestre en una activitat pot provocar un canvi d'orientació en l'estructura i és necessari copsar aquests petits canvis.

Objectius 3 i 4: Conèixer les estructures d'aprenentatge utilitzades pels mestres: competitiva, individualista o cooperativa; Analitzar activitat per activitat de la sessió d'Educació Física per determinar si l'estructura de la sessió ha estat cooperativa, competitiva o individualista.

L'estructura d'aprenentatge més utilitzada pels quatre mestres d'Educació Física analitzats és la competitiva.

Realitzant la mitjana d'utilització d'aquesta estructura en els quatre mestres, surt que en un 68% del temps de les seves classes l'estructura és competitiva. L'estructura individualista s'utilitza en un 25% del temps i la cooperativa, en un 6,75% (aquesta estructura la utilitza únicament una mestra en un 27% del seu temps total).

Mitjana de temps d'utilització de les estructures d'aprenentatge en els quatre mestres analitzats.	Estructura Competitiva	Estructura Individualista	Estructura Cooperativa
	<b>68 %</b>	<b>25 %</b>	<b>7 %</b>

Taula 19: Mitjana de temps d'utilització de les estructures d'aprenentatge en els mestres analitzats.

Les causes d'aquesta important utilització de l'estructura competitiva poden ser les següents:

Pel que fa a l'estructura de l'activitat:

- Els mestres analitzats utilitzen molt activitats amb adversaris i companys (per exemple, jocs pre-esportius, de persecució...), això no vol dir que l'estructura sigui competitiva, però aquestes activitats acostumen anar acompanyades per una estructura de la recompensa i de l'autoritat competitiva.

- Els mestres busquen que els grups siguin heterogenis però competitius per jugar contra un altre equip i que el resultat sigui igualat. Formen grups homogenis, intergrups, per la competició. Només una mestra explica que fa grups heterogenis amb l'objectiu que s'ensenyin uns als altres, per treballar dins el propi grup, no per enfrontar-se entre grups.
- Els grups solen ser nombrosos, dificultant la relació entre alumnes. Es basen principalment en els equips esportius, que acostumen anar de cinc jugadors en amunt.
- En l'activitat, en tots els mestres, la formació de grups no és estable, no permet que hi hagi un període llarg on els alumnes d'un grup puguin establir una bona i llarga relació.
- No acostuma a haver-hi estratègies en què uns alumnes s'hagin d'ensenyar uns als altres. Només en una mestra hi ha una clara relació entre el seu discurs cooperatiu i alguna activitat que realitza a les classes. La majoria dels mestres analitzats transmeten els continguts als alumnes ells mateixos.
- L'ajuda es tolera però no es fomenta. Els mestres no utilitzen instruments ni metodologies per fomentar-la, com per exemple els fulls de registre o grups de reflexió i/o discussió. Deixen als alumnes que s'ajudin, però de la mateixa manera que es poden ajudar també apareixen discrepàncies i insults, a vegades poc controlats pels mestres.

Pel que fa a l'estructura de la recompensa:

- Perquè l'estructura sigui més cooperativa els mestres han de buscar fórmules d'avaluació formativa i cooperativa.

- L'instrument més utilitzat pels mestres és la pròpia observació directa de les activitats. És interessant comprovar que alguns utilitzen fulls de registre de continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals. Però per tal que sigui més formativa i compartida caldria fer públics els criteris i fer participar més els alumnes en l'avaluació.

- Els mestres, en moltes ocasions, no diuen ni els objectius ni els continguts de l'activitat, i els alumnes tampoc no saben de què se'ls avalua. Com que hi ha una gran utilització d'activitats competitives la valoració queda reduïda a la simplificació d'equip o jugador guanyador i equip o jugador perdedor. No hi ha objectius d'aprenentatge en les activitats i, per tant, no es pot avaluar què s'ha après i els mestres cauen en el gran problema de l'Educació Física, que és l'activisme. Els alumnes juguen, s'ho passen bé durant la sessió però ni el mestre o la mestra, en moltes ocasions observades, sap què els vol ensenyar, ni els alumnes què han d'aprendre.

- Els mestres reconeixen la gran importància del treball de les actituds, però no concreten quines, ni en fan una avaluació formativa ni compartida amb els alumnes. Manca de recursos per potenciar actituds cooperatives i actituds d'autonomia i presa de decisions. Algun mestre ressalta la idea que l'ajuda a un company surt per si sola, que no cal fomentar ni estimular, i es limita a algunes activitats.

- Es produeix un contrasentit entre la idea de valorar i fomentar les actituds cooperatives i l'estructura de l'activitat que els mateixos mestres proposen. És difícil i requereix una bona programació que proposant una activitat essencialment competitiva es pugui fomentar les actituds cooperatives.

Pel que fa a l'estructura de l'autoritat:

- Els mestres observats decideixen què ensenyar i com fer-ho i controlen i gestionen la sessió. Traspassen poques decisions als alumnes i és un dels motius principals que l'estructura de l'autoritat no sigui més cooperativa.

Pel que fa a la programació i planificació de l'assignatura:

- En la recerca s'ha constatat el següent: Els mestres amb menors percentatges de l'estructura competitiva són els que tenen una programació més elaborada i els que tenen més recursos per controlar el grup. Caldria una investigació més aprofundida sobre aquesta possible relació.
- Molt poca predisposició per part dels mestres per fer classes d'Educació Física teòriques on es pugui fer grups de reflexió, on es puguin preparar classes pràctiques... metodologia no utilitzada pels mestres d'Educació Física i molt útil per millorar la reflexió o cedir més autonomia als alumnes. L'Educació Física és una assignatura eminentment pràctica, però es pot beneficiar de classes teòriques.

Pel que fa a la formació dels mestres:

Els mestres utilitzen preferentment l'estructura individualista i competitiva perquè segurament a ells se'ls va formar d'aquesta manera (tant a les universitats com en la seva vida esportiva) i perquè són les estructures més simples d'utilitzar. L'estructura cooperativa comporta més complexitat i és possible que els mestres desconeguin els aspectes que fan que una sessió sigui realment cooperativa. És necessari que els mestres d'Educació Física facin un

canvi d'estructura d'aprenentatge i s'adonin dels grans beneficis que comporta, per això les universitats que formen els nous mestres a través de la formació inicial i els que ja ho són a través de la formació continuada, l'han d'anar produint.

## **8.2 Conclusions finals**

Un cop realitzades les conclusions és necessari tornar a destacar el caràcter de prova pilot de la investigació. Les conclusions extrems de la recerca no es poden generalitzar ni dins de cada centre, a causa de les poques observacions que s'hi han realitzat, ni en el conjunt dels centres, ja que els centres participants no són una mostra prou representativa.

L'objectiu general de la recerca era "posar a prova" uns instruments d'investigació i realitzar una recerca molt limitada per poder plantejar la hipòtesi general d'una possible investigació, de més abast, d'una forma més fonamentada. La hipòtesi general d'aquesta futura investigació podria ser la següent:

L'estructura d'aprenentatge més utilitzada en les sessions de classe de l'educació obligatòria és la competitiva i la individualista, en detriment de la cooperativa. Això tot i que les orientacions oficials insisteixen a desenvolupar en els alumnes -a través de l'àrea d'Educació Física- unes actituds i uns valors com ara la cooperació, el diàleg, la solidaritat, etc., que es fomenten primordialment a través d'una estructura d'aprenentatge cooperativa.

Una investigació que tractés d'articular i fer identificar als mestres i professors d'Educació Física els aspectes més importants en la seva manera d'ensenyar l'àrea, per tal de constatar, d'una manera



fiable, si hi han incoherències entre l'organització del treball a l'aula que les investigacions han demostrat que és més efectiva a l'hora d'ensenyar (l'estructura d'aprenentatge cooperativa) i la que utilitzen mestres i professors. En definitiva, que provoqués, en la mesura que es pugui, un petit avanç en l'ensenyament de l'Educació Física. Un pas que necessita de professionals compromesos pedagògicament i socialment amb una actitud imprescindible per voler veure abans que res els problemes, poder-los identificar, analitzar-los i superar-los.

El fet de situar l'anàlisi en les unitats més bàsiques de la classe, com les activitats, i en la visió contextual de la classe on els elements socials i acadèmics es troben en contínua interrelació i interdependència és el que ha de marcar les futures investigacions en el camp de la didàctica de l'Educació Física i dels esports. Didàctica que ha quedat enclavada en uns models molt tradicionals i que és necessari que es renovin. Les futures investigacions en aquest àmbit de l'Educació Física i de l'esport creiem que han d'anar en aquesta direcció.



## **BIBLIOGRAFIA**



## 9 Bibliografia

- Arráez, J.M. ; Romero, C. (2000). "Didáctica de la Educación Física". Dins: Rico, L. ; Madrid, D. *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Bantulà, J. (1998). *Juegos motrices cooperativos*. Barcelona: Ed. Paidotribo.
- Blázquez Sánchez. D. (2001). *La Educación Física*. Barcelona: Ed. INDE.
- Butlletí Oficial de l'Estat. Reial Decret 1345/1991. 6 de setembre 1991. Madrid.
- Buxarrais, M.R.; Carrillo, I.; Altres. (1990). *Ètica i escola: El tractament pedagògic de la diferència*. Barcelona: Edicions 62.
- Carranza, M.; Mora, J.M. (2003). *Educación Física y valores: Educando en un mundo complejo*. Barcelona: Ed. Graó.
- Coll, C. (1984): "Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar". *Infancia y Aprendizaje*, núm. 27/28, pàg. 119-138.
- Contreras Jordan, O.R. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE.
- Del Rincon, D.; Arnal, J.; Latorre, A.; Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Delgado Noguera, M. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física*. ICE Universidad de Granada: Granada.
- Departament d'Ensenyament. (1994). *Currículum d'Educació Primària*. Generalitat de Catalunya: Barcelona.
- Departament d'Ensenyament. (1993). *Currículum d'Educació Secundària Obligatoria. Àrea d'Educació Física*. Generalitat de Catalunya: Barcelona.
- Dunn, S.; Wilson, R. (1991). "Cooperative learning in the physical education classroom". *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, núm. 62, pàg. 22-28.
- Dyson, B. (2001). "Cooperative learning in an elementary physical education program". *Journal of Teaching in Physical Education*,

núm. 20, pàg. 264-281.

- Dyson, B. (2002). "The Implementation of Cooperative learning in an elementary physical education program". *Journal of Teaching in Physical Education*, núm. 22, pàg. 69-85.
- Dyson, B.; Grineskis, S. (2001). "Using cooperative learning structures to achieve quality physical education". *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, núm. 72, pàg. 28-31.
- Echeita, G.; Martin, E. (1990). "Interacción social y aprendizaje" Dins: Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza, Vol III, pàg. 49-67.
- Essomba, M.A. (1999). *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Ed. Graó.
- Evertson, C.M.; Green, J.L. (1989). "La observación como indagación y método". Dins: Wittrock, M.C. (Ed). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Fernández – Rio, J. (2003). *El aprendizaje cooperativo en el aula de Educación Física para la integración en el medio social*. Valladolid: La Peonza Publicaciones
- Gimeno Sacristan, J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Editorial Morata.
- González, C.; Fernández, J. (2003). "La enseñanza del deporte desde una metodología cooperativa". *Tandem, Didáctica de la Educación Física*, núm. 10, pàg. 93-100.
- Grineski, S. (1989). "Children, games and pro-social behavior: Insights and connections". *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, Vol. 60, núm. 8, pàg. 20-25.
- Guitart, R. (1999). *Jugar y divertirse sin excluir*. Barcelona: Ed. Graó.
- Hernández, F.J. (2000). "L'esport per atendre la diversitat: Esport adaptat i esport inclusiu". *Apuntes. Educació Física i Esports*. núm 60. pàg. 46-53.
- Imbernón, I. (1994). *La formación y el desarrollo del profesorado*. Barcelona: Ed.Graó.
- Johnson, R.T.; Johnson, D.W. (1997). "Una visió global de

l'aprenentatge cooperatiu". *Suports. Revista catalana d'Educació especial i atenció a la diversitat*, vol. 1, núm. 1, pàg. 54-64.

- Johnson, D.W.; Johnson, R.T.; Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Lavega, P; Lagardera, F. (2002). "Aprender a cooperar. Cooperar para aprender. Por una pedagogía de las conductas motrices de cooperación". *Llibre de les actes del cinquè congrés de ciències de l'esport, l'educació física i la recreació*. INEFC-Lleida. Pàg. 233-244.
- López Pastor, V.M. (coord). (1999). *Educación física, evaluación y reforma*. Segovia: Ed. Diagonal.
- López Pastor, V.M. *Prácticas de evaluación en educación física: Estudio de casos en primaria, secundaria y formación de profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- López Pastor, V.M.; Pérez, D.; Garcia, A. (2001). "La capacidad físico-deportiva: ¿Reflejo directo de la capacidad profesional?" *Revista Tandem*. núm. 5, pàg.77-89.
- Measor, L.; Woods, P. (1995). "Avances y obstáculos en la investigación etnográfica: Comparación de experiencias durante el proyecto "cambiando la escuela". Dins: Walford, G. *La otra cara de la investigación educativa*. Barcelona: La Muralla.
- Mosston, M; Ashworth, S. (1986. Primera edició en anglès). (1993). *La enseñanza de la Educación Física*. Madrid: Ed. Hispano Europea.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Ed. Paidotribo.
- Parrilla, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar. "Investigación y formación"*. Capital Federal (Argentina): Ed. Cíncel.
- Pieron, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.
- Postman, N. (1995). *Fi de l'educació*. Vic: Eumo Editorial.
- Prat, M. (2000). "El perfil profesional del mestre especialista d'Educació Física". *Apunts. Educació Física i Esports*. núm. 61, pàg. 48-55.

- Prat, M.; Soler, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte. Reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: INDE.
- Puigdemívol, I. (1992). *Programació d'aula i adequació curricular*. Barcelona: Graó.
- Puigdemívol, I. (2001). "El reto de la diversidad en la escuela de hoy". *Tàndem. Didáctica de la Educación Física*. núm. 5.
- Pujolàs Masset, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Pujolàs Masset, P. (2002). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Vic: Eumo Editorial.
- Ríos, M.; Blanco, A.; Bonany, T.; Carol, N. (1998). *El juego y los alumnos con discapacidad*. Barcelona: Ed. Paidotribo.
- Sales Blasco, J. (2001). *El currículum de la educación física en primaria*. Barcelona: INDE.
- Sicilia Camacho, A. (2001). *La investigación de los estilos de enseñanza en la educación física*. Sevilla: Wanceulen Editorial deportiva, S.L.
- Sicília Camacho, A.; Delgado Noguera, M.A. (2002). *Educación Física y Estilos de Enseñanza*. Barcelona: INDE.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Quivy, R.; Campenhoudt, L.V. (1997). *Manual de Recerca en Ciències Socials*. Barcelona: Herder.
- Rubio, E.; Rayón, L. (1999). *Repensar la enseñanza desde la diversidad*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- Taylor.; Bogdan. (1984). "Introducción. Ir hacia la gente". *Introducción a los métodos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Tirado, V. (1993). "Características de la diversidad en la ESO". *Aula de innovació educativa*. núm. 12, pàg. 51-56.
- V.V.A.A. (1998). *Àgora: L'atenció a la diversitat dins l'aula*. X jornades pedagògiques. Barcelona: Centre cultural Pineda, S.A.



- Vázquez, B. (1989). *La educación física en la educación básica*. Madrid: Ed.Gymnos.
- Vlázquez, R. (2001). "Hojas de registro, aprendizaje cooperativo e iniciación deportiva". *Tándem. Didáctica de la Educación Física*. núm. 4.
- Velázquez, C. (2003). "El aprendizaje cooperativo en Educación Física: Qué, para qué, por qué y como". *Libro de actas: V congreso internacional sobre la enseñanza de la educación física y el deporte*. Valladolid. pàg. 199-204.
- Velázquez, C. (2004). "Las actividades cooperativas en los programas de educación física. Reflexiones desde la práctica". *Tándem. Didáctica de la Educación Física*. núm. 14. pàg. 8-20.



## **ANNEXOS**

Annex 1: Transcripció de les entrevistes als mestres.

Annex 2: Taules de puntuacions de les diverses activitats dels mestres.

Annex 3: Taules d'observació de les activitats.



## **Annex 1**

Transcripció de les entrevistes als mestres.



### **Entrevista a la mestra del centre número 1:**

Mestra especialista en ciències amb el postgrau d'Educació Física.

J- Quin tipus d'activitats fas? Si fas jocs que hi ha oponents, Si hi ha companys i oponents, si fas jocs cooperatius o coses individuals, si ho combines...

M- Els jocs més, més són jocs que hi ha, això que has dit al principi, hi ha companys hi ha adversaris, aquests són els principals, com els polis i els lladres i així i després es juga molt joc cooperatiu, ara a cinquè el veurem més al tercer trimestre perquè m'interessa pel joc d'equip perquè els hi costa molt i llavors el primer trimestre més que jocs és molta, molt preparar físicament perquè llavors com que els preparo pel cros, igual hi entren jocs però ja són jocs més, una miqueta, llavors i després com que en el segon trimestre ja hi ha el cros és purament maxacar el cos, no hi ha pràcticament jocs i en el tercer trimestre si perquè són jocs cooperatius perquè són esports per equips. Això amb els de cinquè i sisè.

J- Classes a l'aula en fas?

M- Classes a l'aula, no, no perquè classes a l'aula no s'entén . Les hores s'han de fer actiu, es fa difícil fer teòric, d'alguna manera mentre es fan les coses intento dir les normes que s'apliquen no, cada cosa el seu nom, les explicacions es fan sobre la marxa. No ho faig allò amb pissarra...

J- A l'hora de fer grups com ho fas? escull tu els grups? escullen ells? o si els fas tu si tens en compte els nivells per distribuir...

M- Aquests ja són més grans, jo intento que ho facin ells perquè són grans i penso que han de saber escollir. Se'ls ha ensenyat a escollir, perquè per amistat llavors hi havia problemes i llavors quan a vegades tenen molta boira, diguessim escullo jo i llavors tinc en compte, això si, tots els nivells, que els equips estiguin igualats.

J- Com avalues l'assignatura? les actituds...

M- Valoro l'actitud, que és un tema important, és una avaluació contínua, és una observació directa, pura i dura observació i després el que valoro molt és l'actitud, les ganes de saber-ho fer, perquè si has vist mai algú a fer una voltereta, si hi ha bona intenció, si hi ha un interès hi ha un d'això, penso que això és molt important.

J- I els procediments, de si sap fer la voltereta per exemple ?

M- També, també segons el nivell d'on han partit. Perquè, és clar, si un ja la sap fer, si el vull tirar més endavant i es queda igual, per mi no ha evolucionat, en canvi, el que no la sabia fer i l'acaba sabent fer.

J- Pot treure excel·lent per dir-ho d'alguna manera?

M- Si ara això és obsolet totalment el progrés a partir del que veu un, per exemple un que va molt bé molt bé, pot tenir la mateixa nota per dir-ho d'alguna manera que no la

sabia fer i al final l'ha feta. El que no sabia fer res ha lograt fer algo i ara tenim el “progressa adequadament” o “necessita millorar”, depèn de cadascú.

J- I conceptes que pots explicar a la classe...

M- El concepte més clar és el del cros, per exemple, hi ha la respiració, les pulsacions, hi ha el què és la resistència, la progressió, com es comença, de poc a poc a ràpid aquí és on introdueixo on aprofito per introduir aquests conceptes i aquestes coses.

J- Algunes vegades deixes que els alumnes decideixin què aprendre i com organitzar-se l'activitat o t'agrada més controlar-ho tu?

M- A mi m'agrada controlar-ho però penso que és important que a vegades per exemple si algun nano, jo sempre els hi parlo que “ Avui Montse podríem fer un joc que no sé què “ Si ells el volen fer me l'han de raonar, m'han de dir el perquè i llavors si està ben estructurat i està ben d'això pues endavant

J- Permits l'ajuda entre els alumnes ?

M- Sí, permeto l'ajuda entre els alumnes i la valoro molt sobretot en els esports d'equip, que un alumne ajudi un altre.

J- Moltes gràcies.

### **Entrevista a la mestra del centre número 2:**

Mestra de primària especialista en E.F. (Postgrau de la UNED)

J- Quin tipus d'activitat realitzes principalment a les teves classes? Em refereixo si fas jocs de persecució, amb adversaris i companys, si fas jocs cooperatius, si fas coses individuals...

C- Normalment els faig servir tots, i és més per exemple d'una mateix cosa intento aplicar-hi diferents visions que van des del treball individual, observes el treball individual, passes a un treball cooperatiu o un treball per grups després el mateix, ho apliques al joc i ho vaig variant normalment d'una mateix unitat preparo sessions en les que treballin tots els sistemes de grup... però a veure pots dedicar una sessió, o sigui un tema que hi dediquis poc i puc dedicar tres, quatre sessions doncs tres quatre sessions et donen per què no sempre tota una sessió és de treball individual sinó que dins d'una sessió hi ha una part de treball individual, i una altre de grup, hi ha un joc...

J- Jocs cooperatius...

C- N'hi ha, sí. I fins hi tot a nivell de circuits també, circuits cooperatius, per exemple, molt típic, en el futbol, tens les “superstars” del futbol i les pobretes nenes que s'ajupen a tocar la pilota amb la mà doncs en lloc de dir farem un grup dels que en saben i un grup que no doncs al revés, ens tutoritzem, llavors a veure el nen que és molt hàbil doncs és el meu ajudant, llavors tutoritza una nena que no se'n surt i l'ajuda a nivell tècnic a conduir la pilota o xutar... i funciona.



J- Funciona?

C- Funciona. Funciona perquè si no, a veure perquè d'aquesta manera tots estan estimulats, l'un perquè té la responsabilitat d'ajudar un altre, perquè a més sap que si després va al seu equip i n'hi ha ensenyat bé tocarà la pilota, cosa que si no li ha ensenyat bé no la tocarà. I l'altre com que en té un que li està explicant contínuament, allà com un exercici individual, doncs " Ah clar, ah doncs sí ... fulanito m'ha explicat " i funciona. Això no vol dir que després dintre d'un mateix, després un dia fem partits i fem dos grups, un dels que en saben més i un dels que van tots darrere la pilota o sigui que una cosa no treu l'altra.

J- Referent a l'ajuda, és verbal o a vegades també ho feu a través de fitxes?

C- En faig poques de fitxes, en faig poques de fitxes, en faig més a cicle inicial perquè els nens clar a nivell verbal encara no és el que s'acaben d'explicar i si per exemple de tant en tant fem algun treball de recerca, per exemple, no sé anem a parlar de l'handbol, a veure busquem coses sobre l'handbol, va i ells mateixos et porten informació i després les mirem, les comentem, les destriem... de tant en tant fem coses d'aquestes

J- I classes teòriques ?

C- No, classe teòrica no, a veure és una relació contínua, normalment quan començo la classe, que tots ens agrupem, per saber què és el que farem avui, doncs si introdueixes el tema que quedí clar, teòric, d'entrada, però allò de dir : "Avui anem a la classe" no ho solc fer mai, gairebé mai o sigui sempre és pràctic i després el següent dia tornem a repassar el que vam fer el dia anterior i tornem a repetir, i faig preguntes i els nans et responen, veus quins són més receptius que d'altres, quins ho han entès bé, quins no, fas preguntes, els que veus que van una mica penjats i amb això solo tenir bastant prou.

J- Em deies que funcionava l'ajuda, és perquè el nen agafa el rol d'ensenyar-lo a l'altre...

C- Exactament, és com per exemple a l'hora de ajudar-se a fer verticals doncs sobretot si són una miqueta grans, hi ha nens que els fa cosa que jo els aguanti, llavors jo no vull problemes i el que faig normalment és ensenyar als companys com s'han d'aguantar per realment ajudar el company treballant i normalment és "va vinga, anem a fer la vertical, va vinga t'aixeco les cames" "No, com l'hem d'aguantar perquè ell amb el seu impuls vagi pujant, doncs mireu, s'ha de fer així, així i aixà" i ells s'ajuden i normalment treballen més desinhibits que no pas si ho faig jo. En canvi amb les nenes no hi ha problema, si jo fos home doncs suposo que seria el revés.

J- La formació de grups, fas grups...

C- Depèn, vols dir com faig els grups?

J- Sí, quan fas dos grups tens en compte per exemple el nivell de cada nen ...

C- Segons el meu interès, o sigui si a mi m'interessa introduir un treball cooperatiu, els grups són estratègics, o sigui reparteixo bé els que a mi m'interessa, mesclo els que

queden marginats doncs també els reparteixo en els dos grups perquè s'introdueixin bé, si en canvi el que vull és un treball multinivells, si que diferents grups de nivell precisament perquè ser que uns en saben molt, els altres no tant, els altres que queden entremig, doncs jo els agrupo d'aquesta manera i treballem amb grups espontanis, també, que també és bo, que ells s'agrupin amb els seus amics, amb la gent que els agrada treballar segons el que fem perquè a vegades inclús és bo per ells... Depèn del meu objectiu a nivell d'actitud o de valor i dius a veure no, busquem doncs, no sé, pot marcar-te el fet de què quan fas agrupaments naturals hi ha nens que sempre queden sols, esperant que tu els hi diguis on han d'anar, llavors clar sempre queden els mateixos i sempre acaben per acceptar-lo els mateixos, llavors no és això, què fas, els distribueixes estratègicament tens els típics puntals que sempre aquests volen anar plegats, doncs aquests també els reparteixes i en canvi hi ha vegades que no, que jo el que vull és que aquells vagin junts perquè treballaran a un altre nivell i jo puc estar amb els que necessiten més ajuda, per exemple, depèn del meu objectiu que em marqui.

J- Com avalues?

C- Mira, normalment, bueno, l'avaluació inicial, comences doncs per exemple agafem i anem a fer bàsquet, agafó una pilota per cadascú i els engego al pati i jugueu i observo quants nens boten espontàniament la pilota i tiren a encistellar aaa.. com ho fan, quants nens o nenes queden amb la pilota allà que no saben què fer, quants la xuten, que també n'hi ha, llavors aquesta és la meva avaluació inicial, veig més o menys el nivell que hi ha, marco dos tres nivells que hi puguin haver i a patir d'allà començo clar jo tinc el criteri anterior sé fins a on representa que havien d'haver arribat a cinquè per exemple si aquesta és una sessió de sisè a partir d'aquí fem, doncs, cada dia unes anotacions que jo vaig prenent al final de la classe de com ha funcionat, cada nano si hagués alguna cosa que no se'n surt, és incapaç de fer una passada que li arribi a tres metres perquè no es col·loca bé perquè no sé què vaig fent anotacions i després al final depèn de lo què vas a avaluar moltes vegades doncs muntés un recorregut, on hi ha tres proves en concret que han de fer, et marques uns criteris d'aquelles proves i les fas.

J- Tot això seria l'avaluació dels procediments ?

C- El criteri és si aconseguix fer deu abdominals doncs no ho supera, si n'aconsegueix fer quinze en dificultats, si n'aconsegueix fer fins a vint bé, si en fa vint-i-cinc acabaria així. Això seria el criteri i depèn molt del què vas a avaluar, per exemple quan són esports fins a cicle mitjà que el que fem són bàsicament tècniques amb un circuit de destreses, d'habilitats pròpies d'aquell esport ja ho veus. És clar, a nivell de cicle superior com que ja entrem l'aplicació d'aquestes en el joc real doncs normalment els nanos no se'n donen compte quan són avaluats, perquè a dintre de partits, per exemple que podem fer el que fas és portar com una estadística, llavors aquesta estadística és la que em dona més o menys el resultat de l'aplicació d'això... si participen en el joc, si donen joc en els demés o si no en donen...

J- Això també són d'actituds...

C- Evidentment hi entra tot aquí. Conceptes també “ Ei que m'has fet falta” “ falta?” “ Si home, a veure, la Cari ens va explicar que si hi havia un contacte i tal això era falta” “ Ah” Ja sé qui ho ha entès i qui no. Clar has d'estar amb mil ulls i mil orelles i moltes vegades no tens temps de tot, però amb observació directa sempre, pot haver-hi allò que

em deies de les fitxes en algun cas doncs que són coses molt concretes o això però els passes, res, un control moltes vegades però no ho solo fer massa perquè miro d'avaluar-ho tot en el mateix conjunt de l'activitat. Veus l'interès que tenen els nens, l'afany de superació que és molt important, si en gaudeixen o no en gaudeixen del què estan fent, si s'escaqueigen o no s'escaqueixen, això ho sols veure...t'acostumes a veure-ho. Amb això de l'avaluació, quan ho fas a partir de l'observació és que tens els que destaquen per molt bé que de seguida els clisses i al revés, els que tenen moltíssimes dificultats i al mig hi tens un gran bloc que estan entre el bé i el notable, allò que dius, no estan ni cap aquí ni cap allà i que moltes vegades et passen desapercebuts i que de tant en tant són els que has de fer l'esforç de fixar-t'hi perquè com que estan allà i van fent no els perceps tan fàcilment.

J- La nota la poses en funció de l'avaluació inicial, si un nen no sap botar i aconseguix botar doncs la progressió que ha fet...

C- El que passa que la progressió, per exemple, la valoro dins de l'esforç, de la superació, la part d'actituds valors i normes que normalment hi solo posar un ítem d'aquests, però evidentment a dintre del que són procediments o conceptes s'ha d'avaluar a tothom per igual, el què passa que si convé fas les observacions que calgui en el nen que s'ha superat molt, de què... però clar alhora d'avaluar el criteri ha de ser igual per tothom a no ser que hi hagi un nen amb necessitats educatives especials que llavors ja tenen el seu ACI i aquestes coses... Com que a primària no n'hi ha.

J- De cara a posar la nota final, és el que ho fa més bé té més nota no el que ha progressat més?

C- No sempre el que ha progressat més. O sigui a dins de l'avaluació del que són els procediments i els conceptes no sempre queda reflectit allò de dir "No aquest és el que s'ha esforçat més i el que ho ha aconseguit més bé" moltes vegades no és així, veus nanos que en la graella d'avaluació que nosaltres tenim doncs que els procediments molt bé, molt bé, molt bé... actituds, valors i normes ui s'esforça poc, es conforma amb el que té, no té actitud de treball en grup, clar són nanos que són bons físicament, amb unes aptituds bestials però que es conformen, llavors clar, aquesta actitud conformista no es pot reflectir de cap altra manera que a la part d'actitud, de valors i normes.

J- A vegades deixes als alumnes que ells decideixin la classe o els continguts o t'agrada portar-la més dirigida?

C- A vegades és que sóc una mica tramposa, perquè es pensen a vegades que ho decideixen ells i estan fent el què jo vull. A veure és " He que hem estat treballant això doncs, va què us sembla, us sembla que això mateix en lloc de treballar així a nivell de circuit o d'exercici ho podríem fer a partir d'un joc i jo ja vull que aquell dia juguïn " Ui sí, sí va, podríem fer aquest i aquest" " Doncs va, us sembla que realment aquest joc és de velocitat que és el què estem fent" " Sí perquè es corre molt..." " Però és que si es corre molt és que no estem fent velocitat, va pensem quin joc podríem fer". I a partir d'allà els faig fer un joc de velocitat que a veure, a mi m'és igual jugar a moros i cristians com el mocador però estan fent un joc de velocitat que és el que jo volia.

J- Així ells decideixen però conduïts per tu?

C- Exactament.

J- Què els deixes decidir, què els permetes decidir ? permetes l'ajuda entre uns i altres?

C- Més que pot ser la decisió, que el nen decideix hi ha exercici que són molt oberts o sigui per exemple no sé, “ anem a fer, recordes d'aquell dia que vam fer equilibris” hi havia llocs de treball d'equilibri que eren molt lliures, és més les proves que s'havien de preparar per el control era passar de cinc recolzaments a un sense perdre l'equilibri però buscant la màxima originalitat “ no allò de dir, estic assegut a terra amb els peus i les mans, aixeco una mà, aixeco l'altra, aixeco el cul em poso dret i aixeco el peu,” això era molt “doncs vinga va busquem “ doncs aquí què passava, que s'observaven entre ells, sempre hi ha allò de dir a veure si sóc més original que ell que sempre treu tan bona nota o no sé què...O sigui hi ha exercici que són molt oberts a llavors la decisió i el ritme de treballar és una miqueta el seu.

J- Fas classes dirigides?

C- A vegades sí que fem classes dirigides el que passa és que quan dirigeixes la classe, el que fas és proposar exercicis curts doncs no sé, estem treballant amb raquetes de tennis, fent tennis, doncs sí, va, fem drives. No estic allà contant: Un, dos, tres...fins a deu si fem drives doncs “vinga va tots, ara reversos, provem reversos a veure com surten, provem sacades, fem una estona tots sacades a veure què tal ens surten, només llançant la pilota, però no els hi dic, vinga va, comptem fins a deu, no ho solo fer perquè si no, el que et trobes és que el que perd el ritme el perd tant que passa.

J- Ells poden decidir allà on es col·loquen, el ritme...

C- Els deixo seguir un ritme, el que en faci tres que intenti fer-los també com pugui i que se senti satisfet perquè n'ha pogut fer tres i el del seu costat que va escola de no sé què llavors aquell n'haurà fet vint. Tant ha treballat un com l'altre per mi.

J- Gràcies.

### **Entrevista el mestre del centre número 3:**

Mestre d'Educació Física per la Universitat de Barcelona.

J- Parlem primer de les activitats que fas, quin tipus d'activitat realitzes a classe, em refereixo si són normalment jocs que hi ha un adversari...

M- Depèn de l'activitat, al principi faig activitats individuals, amb parelles, petits grups, gran grup, si hi ha adversaris, una mica intento variar, intentes variar una mica.

J- Per exemple jocs cooperatius ?

M- Sí coses així, sí, pre-esportius segons el curs i l'activitat que estàs fent, si amb els de cycle superior fas un joc pre-esportiu doncs adaptat.

J- Hi ha diferència entre les continguts de cycle superior i els de cycle mitjà o inicial ?

M- Concretament, aquí, clar, tinc un dia que tinc els de tercer, quart i cinquè i sisè junts i clar, bueno, ja ho has vist no, aleshores és una mica complicat perquè tu tens en el camp una mica els continguts de cada nivell, llavors fas junts o intentes fer-ho una mica separats o junts també...

J- Si ho fas junts, fas les mateixes activitats per tots ?

M- Els Jocs? sí, els jocs, sí. A l'hora de l'activitat avalués una cosa per uns i una altra cosa pels altres. Això que fem ara dels beisbol, és clar, els de cicles superior avalués el que és el joc pre-esportiu, els de cicle mitjà el seu nivell, no, sí, és clar llançaments, recepcions, no tant l'esport no en sí, els gestos...

J- Feu classes teòriques ?

M- Sí, no és una cosa sistemàtica però sí de tant en tant, clar si coincideix com ahir que va ploure els de cicle mitjà o superior no però si és un dia que estan els de sisè doncs sí... clar com que no és una cosa sistemàtica, és.. és... Clar la teoria tampoc els agrada gaire, si fos una cosa que tinguessin llibre m'imagino que al ser una cosa més sistemàtica no els costaria tant, però clar, agafar un dia per que plou, vinga va, anem a fer una mica de teoria, és una mica complicat, si jo tinc algun dia per fer alguna fitxa, o parlem de l'esport, ho comanem, preguntes de què va, si saben alguna història, les regles, què es fa i què no es pot fer... és complicat. Si tingués un llibre, però bueno el llibre és una cosa que em coses especials no... agafes un llibre hi et quedes amb no sé...

J- La formació de grups, vaig veure que a vegades fas que triïn ells?

M- Sí, a vegades els porto jo fets, o trien ells, o fas algun dia per que es facin els grups, depèn com està el grup aquell dia perquè si veus que estan una mica esbarats intento fer-los jo els grups, no... si no, ells, depèn segons la confiança que tens amb els alumnes.

J- I quan els fas tu els grups intentes fer-los ...

M- Mixtos i el millor equilibrats, sobretot amb els nens de tercer, quart, cinquè i sisè, clar, intento, per exemple hi ha els de sisè que són els més, en Sergi i l'Albert, són els que més, millor com es posen no, intento que vagin separats i que vagin agafant nen, nena, que siguin mixtos, clar, si no anirien ells junts, els de sisè contra els de quart, que estiguin barrejats, no que n'hi hagi de tercer, quart, cinquè i sisè en un grup i l'altre... Això si són pocs, si aquell dia em trobo, no sé, què s'ha de fer...

J- L'altre dia, vas separar per nivell, els de sisè...

M- Sí, també...

J- Pots explicar una mica com avalués l'assignatura, avalués els tres continguts...

M- Què valoro més? El que valoro més és l'actitud. Per mi és el més important l'actitud. Perquè, per exemple hi ha un nen de tercer que té uns problemes a les cames, jo veia que s'esforçava molt i clar moltes coses no surten bé perquè no pot, però com que té tanta voluntat, no doncs això ja... Jo el que més valor és l'actitud, perquè per

exemple l'Oriol, és un nen que ho fa tot bé, és el típic nen que qualsevol esport ho fa bé però clar amb la actitud que té doncs...

J- Ho fa amb observació...

M- Clar, i segons l'activitat o al final de la unitat de programació una avaluació concreta de l'activitat així molt concreta però en general és observació diària. És que l'Educació Física és...És una avaluació que ja ho veus, ja ho veus directament, es veu directament.

J- Els fas una avaluació final, els fas una activitat i tu valores...

M- Sí, tinc una fitxa diària i després em quedo deu minuts i anoto una de les parts, si vols t'ho ensenyo, tinc una part dels continguts i l'altre del títol, t'ensenyaré el grup que has vist. Per exemple aquesta que és de primer i segon, estan junts també, aquesta és un apartat dels continguts, més o menys, els objectius diaris (Ensenya els objectius conceptuals com conèixer els moviments possibles amb la pilota) i aquests són els procedimentals, llançar i tocar la pilota amb els peus, cada sessió més o menys, aquest seria l'objectiu bàsic de la sessió i després aquests d'actitud. I cada dia quan acaba la classe em quedo deu minuts que ho tens molt fresc i poso bé, malament... tinc un apartat d'actitud a part perquè la considero molt important.

J- Els alumnes escullen alguna vegada l'activitat de la classe?

M- Algun joc?

J- Joc, alguna activitat...

M- Sí, alguna vegada sí. Si algun demana algun joc i tots hi estan d'acord diuen que sí, doncs...

J- Normalment el portes tu?

M- Normalment sí.

J- Les sessions les portes normalment tu?

M- Sí, però és clar si veus que et demanen un joc i veus que tots diuen que sí, llavors els deixes per no portar la contrària.

J- Si els deixes fer un joc, els deixes decidir tot o...

M- Depèn, si han de fer grups i veus que no, que hi ha una mica de conflicte, doncs intentes, els fas tu clar... Normalment dic fas tries tu i tu, normalment els dos que veus que mai escullen o els més actius, vosaltres dos feu tries.

J- Entre ells deixes que parlin durant les classes, no vols una classe molt militar, que s'ajudin uns als altres, que parlin entre ells... No ha d'estar tothom callat...

M- Si veus que ja arriba un moment que hi ha moments de conflicte, jo intento ser... A veure què ha passat, què ha passat on és el problema, per calmar la cosa, tranquil·litzar,

no vinga fora, perquè si no, una mica a veure que ha passat i per què i bueno que és important ajudar-se, que els que saben més intenten ajudar els que saben menys, encara que moltes vegades no ho fan, perquè passen...

J- Això és difícil d'aconseguir en aquesta classe?

M- Jo pensava que s'ajudarien els que no saben però el contrari, moltes vegades fan el contrari, el que no sap fora i clar el deixes sense fer classe, és complicat...perquè a vegades és pitjor si el deixes sense fer classe, clar perquè que fas no pots deixar-lo allà sense fer res, perquè has d'estar vigilant que no sé, que no hi ha, no sé si se te'n van o qualsevol cosa, és pitjor, és molt diferent que estar en una aula, perquè en una aula el pots fer fer una altra cosa però es clar educació física, és complicat.

J- Sobretot en aquesta classe on hi ha tantes diferències, ajudar-se aniria molt bé?

M- Aniria molt bé si, vinga, el que sap més intenta ajudar el que no sap, vinga llança així o això es fa així però: " Va, aquest em fa no sé què", com que sempre volen guanyar, doncs, la competició... Intentes inculcar moltes actituds i, home sempre vols guanyar és normal, jugues per guanyar però fins a un límit de comportament i d'actitud però és clar, no val molt la pena, vols guanyar i ja està.

J- Entre la tele que tothom guanya, entre els pares i que deuen fer altres esports a fora...

M- El pare entrenador està veient un partit i és més entrenador que l'entrenador, és veritat.. És complicat perquè dos hores a la setmana que intentis inculcar unes actituds, uns hàbits, un comportament de respecte i és clar, tota la setmana, jo què sé jugant activitats extraescolars i jugant a futbol i han de guanyar per sobre de tot, tu els inculques i són dos hores a la setmana... és un xoc, una topada entre dos, entre el que tu vols i el món...

J- Té més força allò de fora, la televisió, pares, la publicitat...

M- Si tu veus un partit d'alevins de futbol, tenen gestos de professionals, en tot... Els entrenadors igual...imiten el que veuen a la tele i clar llavors hi ha equips que...

J- Moltes gràcies, Manel.

#### **Entrevista a la mestra del centre número 4:**

Mestra de primària i va fer les oposicions amb Educació Física.

(Parts de l'entrevista amb problemes d'àudio a causa de les fotocòpies que feien el costat i el camp magnètic que produïa.

J- Quin tipus d'activitats fas a les teves classes?

M- Tot tipus d'activitats, depèn dels continguts, clar si per exemple faig habilitats fem exercicis de desplaçaments...

J- Fas exercicis individuals...

M- De parelles, grups, depèn... Individual, també, en parella també, tot el grup classe també...

J- Jocs cooperatius...

M- També en faig, de jocs cooperatius, i jocs d'oposició. En faig més d'adversaris i d'oposició que de cooperatius, costa molt trobar jocs cooperatius, n'hi ha molt pocs.

J- Fas jocs d'adversaris que hi hagi una competició d'atrapar algú...

M- Potser motiva més els nens, però no sempre eh, perquè, si no, és un problema, es converteix llavors en només a guanyar per guanyar, no treballes l'objectiu de l'exercici. Tot això passa no només en el joc d'atrapar, passa per maneres de disputar-se el (\_\_\_?\_\_\_). Però clar d'activitats n'hi ha, faig el joc o activitat purament o dirigida o jocs.

J- A la classe en feu, de sessions ?

M- No, si en faig, si explico els agrupo, els assec, els expliquem i llavors s'hi ha de fer una fitxa ja la podem fer allà a la pista. Fem alguna fitxa de contestar, per exemple ja ho vas veure de resistència, velocitat, força... fem l'avaluació inicial, què saben ells, fem una avaluació final perquè vegin el resultat, no? Perquè vegin que hi ha coses que saben més i llavors ells ho veuen, en canvi si ho dius queda a l'aire quan ho veuen per exemple en la unitat de programació d'orientació em fet avaluació inicial i final, també fitxes en l'escalfament, fitxes d'estiraments, per exemple, han de localitzar pintant el cos el múscul que estan estirant o la zona i saben el nom del múscul ...

J- Quan fas grups, tens en compte el nivell de cada nen, i els agrupes de la mateixa manera o...

M- Depèn, normalment els trien ells. I si queda molt desequilibrat o faig algun joc que em serveixi per llavors no quedi, pel següent exercici i el que faig és que intento equilibrar. Fent paquets encara a vegades queden sueltos i sempre els moc però no a vegades... si veus que no queda gaire equilibrada la situació a vegades és millor tu aquí, tu aquí, tu aquí... (Part incomprendible) Si els fessin ells ho farien per afinitats. No em veuen l'estratègia encara, fins a cinquè encara trien per amics, els de sisè, ja no, ja trien els bons... Home, a veure, la majoria de gent se'n surt a gimnàs el nivell que estàs fent ha de ser un que sigui molt patós, molt patós (Incomprendible)

J- Explica'm una mica com fas l'avaluació, si avalues els continguts actitudinals, procedimentals i conceptuals...

M- A veure, jo tinc uns objectius que haig d'assolir i després hi ha els continguts els procedimentals, els actitudinals, i els conceptuals (Incomprendible) En els procedimentals faig una avaluació inicial o faig un circuit, depèn de si són habilitats fas un circuit per veure el nivell que estan o si no fas, vaig anotant, tens un full de registre i vaig anotant, faig la creu en el molt bé, una ratlla en el bé i un punt si no ho ha fet bé Després faig algunes activitats d'avaluació, que treballem ben bé l'objectiu, això al final



quan ja porten varis dies treballen i després ho sumo tot, faig avaluació sumativa. Faig avaluació inicial, com formativa com final, perquè agrupo per blocs sempre per velocitat, força... els joc sempre hi és i les actituds quasi sempre. Hi ha actituds que sempre hi són, per exemple, la competició és una actitud que s'ha de treure molt però hi és, si la retiro no té tanta gràcia la gimnàstica o el joc. Ja ho vas veient, any rere any vas fent avaluació. Agafò les actituds del pistaxo i per exemple miro qui gaudeix fent gimnàstica, qui s'esforça, si recull el material, si respecta l'entorn, els companys, més o menys...

J- Algunes vegades deixes que decideixin què fer, què aprendre, organitzar-se...

M- Sí, a organitzar-se. A organitzar circuits d'habilitat amb desplaçaments, salts i girs i llavors ells amb tot el material que els hi poso jo allà munten un circuit i ha d'haver-hi com a mínim aquests objectius que els hi he donat, llavors s'organitzen per parelles, o fan grups o s'organitzen per tenir un sistema si és continu i anar fent o fer tres grups, tu aquesta estació, tu a l'altre i tu a l'altre i cada cinc minuts canvi d'estació, com fer-s'ho..

J- Tu, què els hi dius?

M- Avui hi ha això, sí, desplaçaments, salts i girs amb circuit amb estacions i llavors ells el munten, els grups i com fer-lo i com fer el circuit. Té la colxoneta, doncs aquí hi anirà, aquí a la primera volta voltareta endavant, a la segona volta voltareta endarrera a la tercera el canaló... Ells diuen què s'ha de fer en cada estació.

J- També en fas però què dirigeixes tu, l'activitat ?

M- Sí, normalment la dirigeixo jo. Faig veure mètodes, faig sempre el descobriment guiat molt, per exemple, per què fem això, o de quina manera podem arribar més aviat d'un punt a l'altre... però normalment dirigit per mi i el comandament directe a vegades l'haig de posar perquè si no, se't perdrà la classe i si no hi ha una disciplina o un ordre, no sé autoritari i un dictador, si no que tinguis la disciplina en el sentit que si no hi ha una mica d'ordre i d'organització no pots fer la classe, no és ser autoritari, ser autoritari és dir això, això i allò i allò i no.

J- Permits que s'ajudin els uns als altres ?

M- Sí, moltes vegades, si tinc problemes s'ajuden molt. En tot, en jocs, en fent activitats de salts, per exemple home si també hi ha un salt que no el superen els deixo fer alguna ajuda, posar el peu abans de saltar o per exemple abaixar-ls'hi una mica més, clar cadascú ha de saltar el seu nivell i si va saltant vaig pujant el llistó, que si un es queda aquí al menos no li puc pas amb ell cada vegada doncs de mica en mica menys però també. I llavors per exemple amb moltes activitats jo què sé, de qualsevol, el carretó hi ha algun nen que pesa molt i no poden llavors faig dos, saps, s'ajuden.

J- I que s'hagin d'ajudar de paraula, dir no fes-ho així...que hagin d'explicar un a l'altre...

M- També. A vegades sí, depèn, si ho crec important sí, si no, que ho trobi sol, ara sempre hi ha el que diu, ah no que es fa així clar no dóna temps que l'altre pensi i dius home deixa'l pensar i, si no, llavors demanarem ajuda però clar patam ja ho ha dit o, per

exemple, com creieu que s'ha de fer, sempre dic, aixequen la mà perquè sempre hi ha el que xerra, n'hi ha que no tenen ni temps de pensar, hi ha gent que té més vista i llavors això sí, depèn eh primer aixequem mans, a veure quants els que no a una pista per anar trobant la solució.

J- Moltes gràcies.

## **Annex 2**

Taules de puntuacions de les diverses activitats dels mestres.



## CENTRE 1

Activitats	Est. Activitats		Est. Recompensa		Est. Autoritat		Total	Temps
<b>Sessió 1</b>								
Pitxi	3+0+3+1	7	0	0	2	2	9	35'
Futbol	3+0+3+1	7	0	0	2	2	9	10'
<b>Sessió 2</b>								
Tocar i parar	1+0+3+1	5	0	0	0	0	5	4'
Les cadires	2+0+4+1	7	0	0	0	0	7	10'
L'aranya	1+0+2+1	4	0	0	0	0	4	8'
Cara o creu	1+0+1+1	3	0	0	0	0	3	15'
"Moros i cristians"	3+0+3+1	7	0	0	0	0	7	10'
<b>Sessió 3</b>								
Deu passades més llançar	3+0+3+1	7	0	0	0	0	7	16'
El pistoler	1+0+2+1	4	0	0	0	0	4	7'
Polis i lladres	3+0+5+1	9	0	0	0	0	9	20'
Deu passades	3+0+5+1	9	0	0	0	0	9	7'
<b>Sessió 4</b>								
Tocar i parar	1+0+2+1	4	0	0	0	0	4	7'
Matar conill	1+0+2+1	4	0	0	0	0	4	10'
Lluita de pilotes	2+0+3+1	6	0	0	0	0	6	15'
Saltar corda	2+0+2+1	5	0	0	0	0	5	13'

## CENTRE 2

Activitats	Est. Activitats		Est. Recompensa		Est. Autoritat		Total	Temps
<b>Sessió 1</b>								
Pols gitano	1+0+4+1	6	0	0	0	0	6	4'
Desplaçar-se diferent	2+2+4+1	9	0	0	0	0	9	9'
Lluita de galls	1+0+4+1	6	0	0	0	0	6	4'
Xancres	2+2+4+2	10	0	0	0	0	10	4'
Stop	3+0+4+1	8	0	0	0	0	8	10'
Aguantar la pica	2+2+4+1	9	0	0	0	0	9	4'
Passar sobre la barra	2+0+4+1	7	0	0	0	0	7	4'
Aguantar pilota amb el cos	2+2+4+1	9	0	0	0	0	9	4'
Drets i tancar ulls	2+2+2+3	9	0	0	0	0	9	2'
Rotllana i moure cames	4+0+2+0	6	0	0	0	0	6	2'
<b>Sessió 2</b>								
Ulls tancats i guiat	4+2+6+3	15	0	0	4+4	8	23	
Circuit ulls tancats	4+2+6+3	15	0	0	4+4	8	23	
Bote	3+2+5+3	13	0	0	4+4	8	21	
El tresor (atzar)	1+2+6+3	12	0	0	4+4	8	20	
Trompitxo	1+2+6+3	12	0	0	4+4	8	20	Totes 6
Cursa amb got d'aigua	1+2+6+3	12	0	0	4+4	8	20	50 min
Xerrada	0+3+2+3	8	0	0	0	0	8	5'
<b>Sessió 3</b>								
Tocar i parar amb parelles	1+0+4+1	6	0	0	0	0	6	5'
Toc de dits i avantbraç	4+0+4+1	9	5	5	0	0	14	5'
Sac i recepció	4+0+4+1	9	5	5	0	0	14	2'
Passada de dits	4+0+4+1	9	5	5	0	0	14	6'
Passada de dits	4+0+5+1	10	0	0	0	0	10	8'
Pilota torre	3+0+3+1	7	0	0	0	0	7	10'
<b>Sessió 4</b>								
Escalfament	2+0+1+1	4	5	5	0	0	9	5'
La cadena	3+0+2+1	6	0	0	0	0	6	10'
Relleus	2+0+8+1	11	0	0	0	0	11	15'
Mocador	2+0+3+1	6	0	0	0	0	6	15'

### CENTRE 3

Activitats	Est. Activitats		Est. Recompensa		Est. Autoritat		Total	Temps
<b>Sessió 1</b>								
L'aranya botant	1+0+1+1	3	0	0	0	0	3	5'
Mocador botant	1+0+7+1	9	0	0	0	0	9	10'
Jugar a futbol botant	3+0+5+1	9	0	0	0	0	9	16'
El pistoler	1+0+2+1	5	0	0	0	0	5	10'
<b>Sessió 2</b>								
Tallar fils	3+0+2+1	6	0	0	0	0	6	4'
Tècnica beisbol	4+2+7+1	14	5	5	0	0	19	10'
2x1	3+0+4+1	8	5	5	0	0	13	8'
Passades amb trios	4+0+4+1	9	5	5	0	0	14	5'
Camí perillós	3+0+3+1	7	0	0	0	0	7	10'
Pitxi	3+0+3+1	7	0	0	0	0	7	10'
<b>Sessió 3</b>								
Polis i lladres i bandera	3+0+7+1	11	0	0	0	0	11	17'
Pitxi	3+0+5+1	9	0	0	0	0	9	33'

## CENTRE 4

Activitats	Est. Activitats		Est. Recompensa		Est. Autoritat		Total	Temps
<b>Sessió 1</b>								
Estiraments	2+2+1+1	6	5	5	0+4	4	15	4'
Circuit de resistència	2+2+4+1	9	5	5	0+2	2	16	40'
Estiraments	2+0+1+1	4	0	0	0	0	4	5'
<b>Sessió 2</b>								
Circuit de salts	4+0+4+2	10	5	5	0	0	15	5'
Circuit de resistència	2+2+4+1	9	5	5	0+2	2	16	13'
Estiraments	2+4+1+1	8	5	5	0	0	13	5'
Relaxació	2+0+1+0	3	5	5	0	0	8	2'
Reflexió	0+2+2+3	7	0	0	0	0	7	2'
<b>Sessió 3</b>								
Pitxi	3+0+3+1	7	0	0	0	0	7	30'
Punxats	3+0+3+1	7	0	0	0	0	7	15'



## CENTRE 5

Activitats	Est. Activitats		Est. Recompensa		Est. Autoritat		Total	Temps
Sessió 1								
Correr al voltant de la pista	2+2+1+1	6	5	5	0	0	11	3'
Nusos	4+0+2+1	7	0	0	0	0	7	5'
Floorball	3+0+5+1	9	0	0	0	0	9	25'
Reflexió Floorball	0+2+2+3	7	0	0	0	0	7	3'



### **Annex 3**

Taules d'observació de les activitats.

