

EL TREBALL DE LES INTEL·LIGÈNCIES MÚLTIPLES DES DE L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA

Albert MARTÍ MOLA

Màster en Formació del Professorat d'ESO, Batxillerat i FP. Educació Física

Tutora: Núria Padrós Tuneu

Treball de Fi de Màster de l'Especialitat d'Educació Física

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Universitat de Vic

Vic, juny de 2013

El meu agraïment més sincer

A la Núria per despertar-me la curiositat i obrir-me les portes del món de les Intel·ligències Múltiples. Sense la seva guia, suport i ajuda no hauria pogut tirar endavant aquest treball.

A la Roser, perquè en el centre de pràctiques no m'ha faltat de res.

A la Sílvia i el Pedro per seguir de tant a prop el treball, aconsellar-me i, en definitiva, millorar-lo.

A la meva família pel seu suport incondicional.

Índex

1	Introducció.....	5
2	Marc teòric	7
2.1	Antecedents	7
2.2	La intel·ligència, una aptitud unitària o múltiple	9
2.3	La Teoria de les Intel·ligències Múltiples	10
2.3.1	Introducció.....	10
2.3.2	Les Intel·ligències Múltiples	12
2.4	Intel·ligències Múltiples i Educació Física	16
2.5	Un nou paradigma educatiu, educació i competències.....	19
2.5.1	Competències Bàsiques i Intel·ligències Múltiples.....	21
2.6	Passos per treballar des de les Intel·ligències Múltiples	23
3	Metodologia	25
3.1	Tipus d'estudi	25
3.2	Plantejament del problema	25
3.2.1	Contextualització.....	28
3.2.2	Unitat didàctica.....	28
3.3	Recollida de dades	30
3.3.1	Inventari d'Intel·ligències Múltiples	30
3.3.2	One minute paper.....	31
3.3.3	Entrevistes	31
4	Resultats	33
4.1	Resultats inventari	33
4.2	Resultats one minute paper i entrevistes	34
4.2.1	Resultats alumnes	36
4.2.2	Resultat entrevista professora.....	40
5	Discussió	45
6	Conclusions	49

7 Bibliografia.....	53
8 ANNEXOS	57
8.1 Graella resum UD	58
8.2 Sessions	60
8.2.1 Sessió 1	60
8.2.2 Sessió 2	61
8.2.3 Sessió 3	62
8.2.4 Sessió 4	63
8.3 Material Unitat Didàctica	64
8.3.1 Fitxa presentació UD per als alumnes	64
8.3.2 Diari personal de final de sessió	65
8.3.3 Escalfaments amb música.....	66
8.3.4 Fitxes co-avaluacions	68
8.3.5 Qualificació co-avaluacions	71
8.3.6 Qüestionari normativa handbol	72
8.4 Preguntes entrevistes	74
8.4.1 Preguntes grup de discussió alumnes	74
8.4.2 Preguntes entrevista professora	75

1 Introducció

El present document s'emmarca dintre del de Treball de Fi de Màster de l'Especialitat d'Educació Física; el qual culminarà els estudis iniciats l'octubre de 2012, el Màster de Formació del Professorat d'ESO, Batxillerat i FP d'Educació Física.

Des de diferents assignatures del Màster, i d'altres cursades anteriorment, se'ns ha parlat de la intel·ligència i de com la concepció d'aquesta ha anat canviant amb el pas del temps. Aquest curs vàrem començar l'assignatura del Seminari de Pràctiques amb un vídeo titulat "Inteligencias Singulares" (2006) on vaig poder observar com gent que a l'escola va ser etiquetada com a que "no servia" ha acabat fent grans coses.

Més avançat el curs, en l'assignatura de Psicologia Educativa i del Desenvolupament a l'Adolescència, el contingut ens va portar a parlar sobre les Intel·ligències Múltiples i com l'autor que les proposa, Gardner (1983), les entén. Com que només vam realitzar una pinzellada a mi se'm va despertar la curiositat de saber-ne més, i és per això que el primer objectiu que em marco amb la realització d'aquest treball és aprofundir en els meus coneixements sobre les Intel·ligències Múltiples.

La petita investigació que porto a terme en aquest treball va dirigida als alumnes de l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria, tot i que ja veurem més endavant la seva possible aplicació a l'etapa anterior, la primària. A nivell personal seria molt interessant poder extrapolar els resultats i/o les conclusions a l'etapa que precedeix la ESO donada la possibilitat que tinc de treballar en ambdós etapes de formació.

Tal i com està estructurat el sistema educatiu les intel·ligències no estan contemplades, i si ho estan, apareixen en àmbits molt parcel·lats per les diferents assignatures. Imaginem una imatge que faré servir de paral·lelisme per explicar la meua manera de pensar, per una banda tenim l'àmbit educatiu formal (escoles, instituts, etc.) on cada matèria tractada dintre d'aquests està representada per un color diferent en un recipient diferent. Tot està ordenat i en el seu lloc.

La següent imatge és un caos, colors barrejats, recipients que no estan al seu lloc, etc. en definitiva, l'oposat a la primera. La reflexió ve quan te n'adones que la segona imatge

representa la vida real. No pot ser que estiguem formant persones en parcel·les quan després, a la realitat, no funcionem d'aquesta manera.

Sé que el meu àmbit dintre de l'institut es limitarà només a l'assignatura d'Educació Física, i és des d'aquí on pretenc investigar què puc fer per pal·liar mínimament el fet exposat anteriorment. Per tant, el segon objectiu que em plantejo és aplicar la teoria de les Intel·ligències Múltiples a l'àrea d'Educació Física i, per fer-ho, abans hauré fet una recerca bibliogràfica sobre la temàtica ja que la veritat no és absoluta i m'interessa veure diferents maneres d'enfocar una mateixa qüestió.

Si en la vessant més pràctica del treball aconseguixo aplicar la teoria és bàsicament perquè busco donar resposta a les diferents Intel·ligències Múltiples que té l'alumnat amb el qual treballa. Més endavant, en l'apartat de metodologia veurem com plantejo aquesta qüestió de donar resposta i si en una unitat didàctica és possible donar-ne a totes i cadascuna de les que hi ha.

Finalment, i ja en la darrera part del treball, plasmaré els diferents feedbacks rebuts per part de tots els que d'alguna manera o d'una altra han participat en aquest treball ja que aquest és el tercer objectiu, avaluar el programa proposat. Caldrà posar en una balança els pros i contres d'aquesta manera de plantejar l'Educació Física per veure si realment és viable treballar les Intel·ligències Múltiples des d'aquesta àrea, o si pel contrari, és inviable i quins son els motius que fan que ho sigui.

2 Marc teòric

2.1 Antecedents

Al llarg de la història l'ideal de l'ésser humà no ha estat sempre el mateix, aquest ha anat canviant depenent de la època i de la societat. A l'antiga Grècia era la persona que gaudia d'agilitat física, criteri racional i conducta virtuosa. En canvi, a l'època dels romans es respectaven aquells que tenien conductes molt masculines. Si anem a l'Orient, als pobles xinesos que estaven sota la influència de Confuci es valoraven a les persones hàbils en poesia, música, cal·ligrafia i bones tiradores amb l'arc (Gardner 2001).

En les societats occidentals s'ha anat estenent l'ideal de "persona intel·ligent", les connotacions del qual varien en funció de l'època i el context. La investigació sobre la intel·ligència es pot dir que té els seus orígens a França a mitjans del segle XIX amb els estudis de Broca, el qual mesurava els cranis de les persones de diferents races i va descobrir la localització de l'àrea del llenguatge (citats per Prieto i Ferrándiz, 2001).

A Anglaterra, el senyor Galton (1883) va estudiar la importància de l'herència genètica en la intel·ligència, però com que pensava que aquest fet no ho podia explicar tot va començar a intentar mesurar d'una manera més directa la intel·ligència amb testos. A partir de Binet i Simon (1904) es van començar a estendre les proves d'intel·ligència, les quals mesuraven tasques relativament complexes que implicaven tenir sentit crític i pràctic, iniciativa i capacitat d'adaptació. En aquestes primeres proves el que es pretenia era detectar els alumnes amb problemes escolars per donar-los una atenció especial.

Poc a poc s'anava definint una teoria científica de la capacitat intel·lectual basada en dades empíriques. Spearman (1904) inicia l'anàlisi factorial per buscar fonts comunes de variació entre els individus i identificar aquestes fonts com atributs psicològics unitaris. Per una banda, va buscar quina proporció del factor general (factor "g") de la intel·ligència hi havia en els tests utilitzats en les escoles i, per l'altra banda, com aquestes habilitats es podien mesurar a través de tests.

Des dels EEUU, Thurstone (1938) citat per Prieto i Ferrándiz (2001) va continuar amb el treball iniciat per Spearman criticant-li el factor general "g", ja que al·legava que no

descrivia de manera rigorosa què era la intel·ligència. Així doncs, va orientar les seves investigacions cap a l'anàlisi dels components de la intel·ligència, definint set habilitats mentals primàries:

- Comprensió verbal.
- Fluïdesa verbal o rapidesa lingüística.
- Capacitat per al càlcul.
- Rapidesa perceptiva.
- Representació espacial.
- Memòria.
- Raonament inductiu.

Amb aquesta fonamentació es va crear i utilitzar durant molts anys el PMA (Primary Mental Abilities Test) per l'orientació dels alumnes en l'etapa escolar. Més endavant, seguint amb l'anàlisi factorial, Guilford (1967) va intentar demostrar l'existència de factors múltiples per explicar la intel·ligència i formulà la Teoria de l'Estructura de la Intel·ligència. En aquesta s'interrelacionaven diferents aptituds per solucionar un problema concret.

Pensava que existien dos tipus de pensament: el convergent i el divergent. El primer (convergent) es relaciona amb el coneixement de base, amb la reproducció i la memorització. El segon (divergent) utilitza el coneixement previ de maneres noves, per tant, el divergent necessita del convergent. Així doncs, Guilford (1967) entenia la intel·ligència com a multidimensional a través de tres components:

- Operacions, referides a les habilitats requerides per adquirir i elaborar informació.
- Continguts o maneres diferents de percebre i aprendre.
- Productes o resultats d'aplicar una determinada operació mental per adquirir un aprenentatge.

2.2 La intel·ligència, una aptitud unitària o múltiple

La investigació sobre la intel·ligència humana s'havia estancat després del anys 60 per la crisi dels mètodes d'anàlisi de dades basades en la correlació i l'anàlisi factorial i les dures crítiques que van començar a afectar als tests d'intel·ligència, i que han arribat als nostres dies. En aquells moments els teòrics de la matèria continuaven tenint els mateixos problemes de sempre: definir la intel·ligència, comprendre la seva estructura i conèixer els mecanismes que la constitueixen (Peinado, 2013).

D'aquí se'n deriva que la intel·ligència és un fenomen complex, sinó no hi hauria tanta discòrdia, però no per això s'ha de renunciar a desxifrar la seva estructura i funcionament. Com he deixat entreveure al punt anterior, històricament s'han mantingut postures antagòniques vers la intel·ligència. Es pot veure com quelcom amb una estructura i organització unitària, o bé, multifactorial.

La visió unitària parteix de la base que s'estructura de forma jeràrquica i on les aptituds estan relacionades i són dependents d'una o diverses capacitats més àmplies, a les quals estan subordinades (Spearman, 1904). El mateix autor donava a entendre que la intel·ligència és una capacitat única que s'aplica a qualsevol context, domini o àmbit, i que és aquí on se'n deriva la seva aparent multiplicitat.

En canvi, la concepció multifactorial considera que hi ha tantes intel·ligències com situacions o exigències ambientals pot trobar-se l'individu en el seu dia a dia, i que aquestes són independents entre si. Així, la intel·ligència s'organitza en un conjunt d'aptituds específiques que actuen en funció de les situacions a les que s'enfronta l'individu. Segons Prieto i Ferrándiz (2001) aquesta vessant té com a primers referents a Thurstone (1938) i Guilford (1967).

Amb aquest context diversos autors han formulat les seves teories al voltant de la intel·ligència. Sternberg (1986) sosté l'existència de tres tipus d'intel·ligències en el que ell mateix anomena "model triàrquic", aquestes són:

- Intel·ligència analítica, que utilitzem a l'escola i a la universitat.

- La intel·ligència creativa, que ens permet resoldre de manera original problemes nous en diferents contextos.
- La intel·ligència pràctica, que utilitzem en la nostra vida quotidiana per adaptar-nos al nostre medi social.

Un altre autor, en aquest cas Carroll (1993), proposa una teoria integradora de la intel·ligència que permet conjugar l'existència de diferents capacitats cognitives amb la d'una intel·ligència general comuna a totes elles. Aquest model considera que en el punt més alt de la jerarquia es situa el factor “g”; immediatament per sota d'aquest, es troben altres intel·ligències generals anomenades “factors secundaris”. I, en el nivell inferior es situen aquelles que anomena “aptituds específiques”.

Finalment, trobem l'autor de la teoria amb la qual es basa el treball, Howard Gardner (1983) i la seva Teoria de les Intel·ligències Múltiples, teoria que ha anat refent des de la seva formulació ara fa 30 anys.

2.3 La Teoria de les Intel·ligències Múltiples

2.3.1 Introducció

Howard Gardner critica els models o les teories que postulen que existeix una única intel·ligència general i unitària. Creu que aquests models no poden copsar l'enorme complexitat d'aquesta aptitud ni de la mateixa ment humana. La seva visió és que els éssers humans disposem d'un repertori de capacitats cognitives independents i no una única capacitat global o unitària que es pugui aplicar a qualsevol àmbit o problema.

Una de les motivacions principals que el van portar a dissenyar aquesta teoria va ser per una banda, el fracàs que han tingut les aplicacions dels models conductistes en l'aprenentatge. Aquestes teories consideren a l'individu com un ésser passiu, simplement rep estímuls als quals respon en funció de la seva història anterior d'aprenentatges. D'altra banda, tampoc està d'acord amb la visió psicomètrica clàssica que diu que la intel·ligència és una capacitat que es troba a l'interior del cap en una certa quantitat i que a més és fixa (Gardner, 2001).

Gardner troba en la ciència cognitiva el marc adequat per canviar aquestes limitacions i es basarà en aquesta per sustentar el seu model. Els cognitivistes consideren els individus organismes actius, ja que posseeixen ments capaces de tenir activitat autònoma i no només reactiva. La ment disposa de representacions de la realitat variades, les quals es poden entendre com a mòduls. D'acord amb la seva teoria no tots els individus posseeixen totes les representacions mentals possibles de la mateixa manera, sinó que existeixen diferències en la forma d'aquestes representacions, en les seves quantitats i, sobretot, en la forma com es relacionen i s'utilitzen (Gardner, 1983).

La Teoria de les Intel·ligències Múltiples i la definició que dóna de la mateixa estan condicionades per observacions de caire antropològic ja que ha intentat tenir en compte un fet tan curiós com pot ser que diferents cultures resolguin problemes similars de manera diferent. Així doncs, Gardner (2001: 45) defineix la intel·ligència com “un potencial psicobiològic per processar informació que es pot activar en un marc cultural per a resoldre problemes o crear productes que tenen valor per a una cultura”. Amb aquesta definició indica que les intel·ligències que proposa no són quelcom que es pugui veure i comptar, sinó potencials.

2.3.1.1 Criteris per considerar una intel·ligència

Segons Gardner (1983), qualsevol capacitat o atribut psicològic que estigui relacionat amb el rendiment cognitiu pot rebre el qualificatiu d'intel·ligència si compleix aquests criteris:

- Possibilitat de ser afectades de manera aïllada per lesions cerebrals. És habitual que certs traumatismes i danys cerebrals (vasculars, degeneratius o infecciosos) afectin a una determinada capacitat, però no en modifiqui d'altres.
- Tenir una justificació evolutiva i una determinada funcionalitat en funció del context. Totes les intel·ligències tenen una primera finalitat, l'adaptació. Han estat pressionades i modelades per la selecció natural.
- Tenir un nucli identificable i aïllat d'operacions que en constitueixi la base operativa. Cada intel·ligència opera en un entorn ric i abundant, normalment en relació amb les altres, però se n'ha de poder identificar la funció bàsica o central.

- Possibilitat de codificació en un sistema de símbols. Han de mostrar susceptibilitat per l'ús d'un codi propi en el qual transformar la informació i processar-la adequadament abans de procedir a emetre una resposta concreta.
- Tenir un curs d'interacció particular al llarg del desenvolupament individual. Cada intel·ligència té el seu propi historial de desenvolupament i per això requereixen un "entrenament" diferent entre elles.
- Possibilitat de detectar individus excepcionals en un domini particular. Desenvolupament extraordinari d'una intel·ligència determinada i específica, també se n'anomena talent.
- Possibilitat de contrastar-la experimentalment observant el seu efecte en el rendiment davant tasques cognitives diverses. Es pot observar la relació quan es porten a terme dos operacions simultànies, si una activitat no interfereix en l'altra és que es basen en capacitats mentals i cerebrals diferents.
- Recolzament de la investigació psicomètrica. Han de mostrar variabilitat interindividual, o sigui, cadascú la tindrà desenvolupada en diferent mesura, i han de poder avaluar-se amb certa objectivitat.

Aquestes característiques són requisits que ha de complir qualsevol habilitat o destresa (intel·ligències potencials) per rebre el qualificatiu d'intel·ligència en un sentit rigorós.

2.3.2 Les Intel·ligències Múltiples

Gardner (1983) va proposar l'existència de set intel·ligències diferents. Aquestes constitueixen les formes com els individus adquireixen, retenen i manipulen la informació del medi i demostren els seus pensaments als altres. Es van delimitar a partir de l'estudi d'unes habilitats o destreses cognitives identificades en poblacions de subjectes particulars: individus amb talent, amb seqüeles de lesions cerebrals, observacions evolutives, etc. Perquè les habilitats observades rebessin el qualificatiu d'intel·ligències havien de complir els criteris abans exposats.

Les dues primeres són les que normalment s'han valorat a l'escola tradicional:

- ✓ **Intel·ligència lingüística.** Suposa una sensibilitat especial cap al llenguatge parlat i escrit, la capacitat per aprendre idiomes i d'utilitzar el llenguatge per aconseguir determinats objectius. Aquesta intel·ligència s'observa en poetes i escriptors, però també en oradors i locutors de mitjans de comunicació (Gardner, 1983, 1995, 2001; Antunes, 2006).
- ✓ **Intel·ligència logicomatemàtica.** Suposa la capacitat d'analitzar problemes d'una manera lògica, de portar a terme operacions matemàtiques i de realitzar investigacions de manera científica. És la intel·ligència pròpia dels científics (Gardner, 1983, 1995, 2001; Antunes, 2006).

Tal com està estructurat el sistema educatiu, una combinació adequada d'aquestes dues intel·ligències és idònia per a estudiants i persones que han de passar proves estàndards amb freqüència. Les tres intel·ligències següents destaquen en belles arts, tot i que es poden utilitzar de moltes altres maneres:

- ✓ **Intel·ligència musical.** Suposa la capacitat d'interpretar (cantar una cançó o tocar un instrument), compondre i apreciar la bellesa i l'estructura d'una composició musical. Té relació amb la lingüística, però tradicionalment a aquesta se l'ha etiquetat d'intel·ligència i a la musical de talent. Naturalment s'observa més desenvolupada en compositors i músics en general (Gardner, 1983, 1995, 2001; Prieto i Ferrándiz, 2001).
- ✓ **Intel·ligència cinestèsicacorporal.** Suposa la capacitat d'utilitzar parts del propi cos o la seva totalitat per resoldre problemes o crear productes, per tant, el control corporal és essencial per obtenir un bon rendiment. Destaquen amb aquest tipus d'intel·ligència persones aparentment tant diferents entre elles com ballarins, actors, esportistes, cirurgians o mecànics (Gardner, 1983, 1995, 2001; Prieto i Ferrándiz, 2001).
- ✓ **Intel·ligència espacial.** Suposa la capacitat de reconèixer i manipular pautes en espais grans i en espais reduïts. S'utilitza en la realització de desplaçaments per una ciutat o per un edifici, en comprendre un mapa, orientar-se, imaginar-se la disposició de quelcom en un espai determinat o en la predicció de la trajectòria

d'un objecte mòbil. Aquesta intel·ligència es troba més desenvolupada en pilots, arquitectes o escultors (Gardner, 1983, 1995, 2001; Prieto i Ferrándiz, 2001).

Les dues darreres intel·ligències del llistat original són el que l'autor va anomenar intel·ligències personals:

- ✓ **Intel·ligència interpersonal.** És la capacitat d'una persona per relacionar-se amb les altres, comprendre els seus motius, desitjos, emocions i comportaments. Suposa entendre i comprendre els estats d'ànim dels altres i les seves motivacions o estats psicològics. Cal matisar que és una capacitat cognitiva per comprendre els estats d'ànim dels altres, no la resposta emocional que provoca aquesta comprensió i que clàssicament denominem empatia. Es pot trobar molt desenvolupada en mestres, venedors o terapeutes (Gardner, 1983, 1995, 2001; Civarolo, 2009).
- ✓ **Intel·ligència intrapersonal.** Suposa la capacitat d'accedir als sentiments i a les emocions d'un mateix i utilitzar-les per guiar-se en la vida. Aquesta intel·ligència també contempla ser conscient de les pròpies capacitats o pors. Es refereix a la capacitat cognitiva de comprendre els estats d'ànim d'un mateix. És la intel·ligència que s'hauria de trobar en monjos o religiosos. (Gardner, 1983, 1995, 2001; Civarolo, 2009).

L'any 1995 va revisar aquesta proposta i, utilitzant els criteris ja citats, va incloure una nova intel·ligència:

- ✓ **Intel·ligència naturalista.** És la capacitat humana per reconèixer plantes, animals i altres elements de l'entorn natural. Aquesta capacitat té una fàcil justificació evolutiva i adaptativa, es pot dir que s'ha generalitzat en la nostra vida actual i gràcies a ella reconeixem una gran quantitat de models de cotxes, de tipus de vins o d'aliments. El mateix autor proposa com a grans exponents d'aquesta intel·ligència Charles Darwin o Jean-Jaques Cousteau (Gardner, 1995, 2001).

Tres anys més tard, l'any 1998, s'inclou una altra modificació en la Teoria de les Intel·ligències Múltiples que faria contemplar la possibilitat d'una nova intel·ligència:

- ✓ **Intel·ligència existencial.** Suposa la capacitat humana per comprendre i plantejar-se problemes sobre qüestions més enllà de la racionalitat com ara la pròpia existència, la vida o la mort, l'infinit, etc. L'exemple que es proposa d'aquesta intel·ligència és el Dalai Lama (Gardner, 2001).

Un cop vista la teoria proposada per Gardner¹ es pot afirmar que no només critica als models unitaris de la intel·ligència, sinó també a la manera de mesurar-la mitjançant els tests de coeficient intel·lectual. Pensa que aquests tests només inclouen intel·ligència lingüística, lògica i alguns aspectes de la intel·ligència espacial, mentre que altres formes d'intel·ligència han quedat oblidades. Fins i tot fa una crítica a la manera de com es passen els tests, amb llapis i paper, la qual obvia molts tipus de rendiment intel·ligent.

Una de les parts més interessants d'aquesta teoria és que segons Gardner (2001: 54) “existeixen diferències individuals en el perfil de les intel·ligències. Tots naixem amb aquestes intel·ligències, però no hi ha dues persones que tinguin exactament les mateixes combinacions”. Aquesta afirmació si s'aplica en el marc escolar ajuda a explicar en gran part la diversitat existent a les aules.

Per tant, les intel·ligències que posseïm no són necessàriament dependents entre si, és més, poden operar aïlladament segons les exigències de les tasques. S'entén que l'autor proposa que cada persona posseeix en diferent quantitat o grau cadascuna de les intel·ligències, però la manera com les combina genera múltiples formes individualitzades del comportament anomenat intel·ligent.

S'ha de destacar que cap intel·ligència és “bona” o “dolenta” en si mateixa, aquestes són totalment amorals i qualsevol d'elles pot utilitzar-se d'una manera constructiva o destructiva. El mateix Gardner (2001: 55) afirma “la utilització constructiva i positiva de les intel·ligències no es produeixen per accident. Decidir com fer ús de les pròpies intel·ligències és una qüestió de valors, no de simple capacitat”.

¹ En una conferència el passat 10 de maig de 2013 va definir una desena intel·ligència: la **intel·ligència pedagògica**. És la capacitat d'adaptar les explicacions i actuacions en funció de les persones que t'envolten i de les característiques d'aquestes; tot i això va deixar la porta oberta a futures investigacions ja que ni aquesta ni l'existencial les ha treballat suficientment com per afirmar-les igual que la resta.

Utilitzar les paraules capacitat i aptitud com a sinònimes és correcte i habitual. Tot i això faré un petit matís a partir de Peinado (2013), la intel·ligència com a capacitat és la potencialitat global de sistema cognitiu propi dels individus; en algunes ocasions la seva plasmació concreta pren forma d'habilitat o destresa. En canvi, una habilitat o destresa és una competència desenvolupada pel subjecte en un domini o àmbit específic de l'activitat humana; no són potencialitats a desenvolupar, sinó el resultat de desenvolupar una aptitud o conjunt d'aptituds en interacció amb el medi.

A les escoles i els instituts malgrat la voluntat, conscient o inconscient, d'intentar homogeneïtzar els grups, la teoria exposada apareix constantment quan els alumnes semblen resistir-se a aquestes accions educatives “iguals per a tothom” i mostren la seva individualitat en les maneres d'aprendre (Pujolàs, 2008; Susinos, 2009).

Un cop revisades algunes visions diferents la principal idea que els docents hauríem de tenir quan anem a l'aula és que encara que tinguem un alumne amb un nivell baix de coeficient intel·lectual (tot i que Gardner no està d'acord amb la visió del coeficient intel·lectual) segurament destacarà en altres capacitats, algunes poc valorades en el context acadèmic tradicional. Aquest fet el perjudica i moltes vegades l'incita a estar en contra del sistema educatiu, fent encara més complicada la tasca del docent i la vida a l'aula.

2.4 Intel·ligències Múltiples i Educació Física

A l'hora de portar a terme les sessions d'EF penso igual que González (2011: 6) quan diu que “els alumnes s'han de sentir els protagonistes dintre del procés d'ensenyament aprenentatge. Per tant, els professors/es han d'anar cedint més espai a altres concepcions d'aprenentatges que facilitin les condicions en les quals s'aprèn”. Aquesta afirmació vol dir que no tot ha de ser obligatòriament moviment i, quan ho és, és necessari dissenyar tasques prou obertes per a tot l'alumnat.

És evident que tots els docents sense plantejar-s'ho treballen la intel·ligència cinestèsicacorporal ja que aquesta assignatura requereix del cos per crear productes o solucionar situacions. Tal com exposa González (2011: 8) “els professors/es (d'Educació Física) donen major prioritat durant el procés d'ensenyament aprenentatge a l'exercitació de les habilitats (motrius) que a l'educació d'actituds i valors mitjançant

la pròpia activitat. [...] No es faciliten als alumnes oportunitats per a reflexionar i qüestionar-se les pròpies accions”.

Així doncs, també convindria donar un espai o dissenyar tasques per pensar en què s’ha fet, el com i el per què. Aquest tipus de tasques, sovint oblidades, van encaminades a treballar la intel·ligència intrapersonal, una de les que fàcilment es deixa de banda quan es treballa el cos, però molt important per poder progressar ja que les sensacions que es tenen de manera individual ajuden a afinar l’execució en futures accions.

L’altra intel·ligència que apareix gairebé sense plantejar-s’ho és la interpersonal. Les sessions d’EF s’allunyen de la de la resta d’assignatures per l’espai en què es solen portar a terme i la metodologia. S’aprèn principalment amb el cos i el moviment i, a més, es trenquen barreres com poden ser les parets de la classe, les taules o les cadires. Això afavoreix la interacció amb els companys/es i tot el que suposa adaptar-se a interessos i desitjos individuals, sinó apareixen els conflictes.

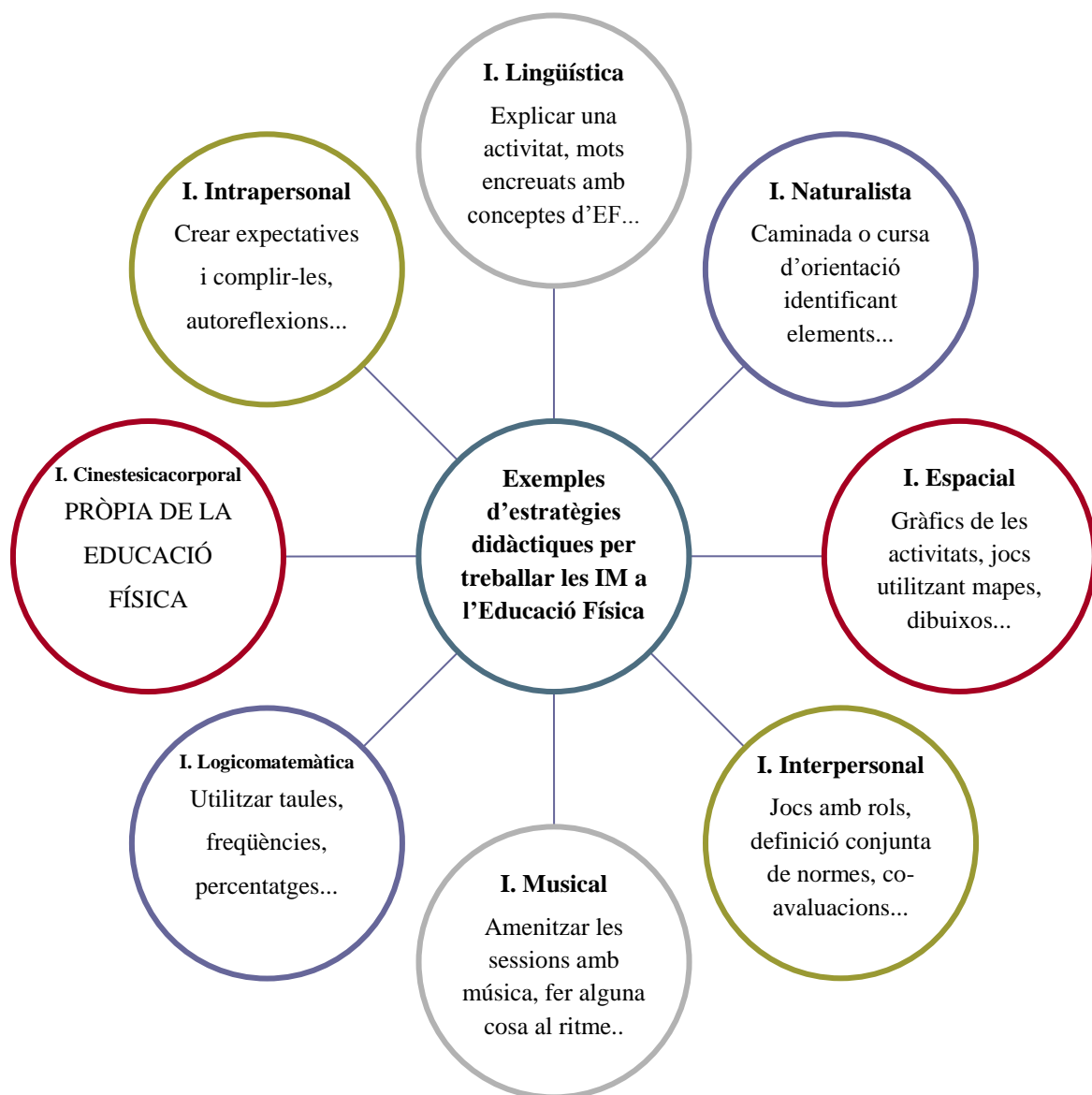
La meva intenció en aquest punt no és fer un repàs de quines intel·ligències apareixen o no de manera implícita en les sessions, sinó fer conscients de què tal com s’entén l’assignatura avui en dia hi ha qüestions que ja es treballen sense adonar-nos-en. El Currículum d’Educació Secundària Obligatòria (2007) no parla en cap moment d’Intel·ligències Múltiples, en canvi sí que dóna unes directrius en forma de “Competències Bàsiques”, que d’alguna manera es poden extrapolar per treballar les diferents intel·ligències.

Mentre la majoria d’assignatures ofereix un traspàs d’informació conceptual basat en aprenentatges memorístics i les Competències Bàsiques es poden lligar fàcilment a través d’aquests conceptes, des de la nostra àrea la manera com accedim i fem accedir els alumnes als aprenentatges és diferent de la resta.

Un dels principals instruments per treballar dels quals disposem a les nostres classes és el joc motor, entenent que aquest implica moviment. I tal com exposa Barajas (2011: 1) “el joc motor és un instrument didàctic de l’Educació Física que és capaç d’afrontar tots els camps formatius en els alumnes, és així com permet oferir una educació integral i de desenvolupament en competències per a la vida”. És, per tant, la base per poder anar més enllà en les sessions de l’assignatura.

Així doncs, León (2009: 8) afirma que “a l’hora de plantejar les nostres sessions d’Educació Física hem de dissenyar-les tenint en compte que aquestes suposen per l’alumne la posada en pràctica del desenvolupament de determinades intel·ligències”. Els professors tenim la responsabilitat de dissenyar les tasques tenint en compte que no tots els alumnes són iguals ni aprenen de la mateixa manera.

Tot seguit exposo algunes estratègies didàctiques per tal de treballar les Intel·ligències Múltiples, per fer-ho m’he basat amb els treballs de León (2009), Prieto i Ferrándiz (2001: 92), Mitchell i Kernodle (2004) i Barajas (2011).



Una altra estratègia per treballar les Intel·ligències Múltiples és el portafoli. Gardner i Miller (2003) suggereixen la creació d'un portafoli com a eina per interrelacionar i recopilar la feina feta a les sessions. Prieto i Ferrándiz (2001: 63) el defineixen com “el conjunt d'avaluacions i activitats per valorar la competència cognitiva. El professor/a anima als alumnes a col·leccionar tots els treballs i projectes realitzats al llarg del curs que més tard són valorats mitjançant uns criteris prèviament establerts”. O sigui, vindria a ser un retrat evolutiu del procés d'aprenentatge.

Es pot considerar el portafoli com una manera per poder treballar les intel·ligències des de l'àrea d'EF, però ens podem trobar amb la problemàtica que cita González (2011: 16) quan diu que “els pares encara no entenen el treball independent o la solució de tasques d'EF per part dels seus fills com a part del procés d'instrucció i educació general que aquests reben a l'escola”.

2.5 Un nou paradigma educatiu, educació i competències

L'aprenentatge basat en competències fa intuir un canvi de paradigma educatiu. Hernández (2006) dona a entendre que els contextos físics i socials en els quals té lloc l'aprenentatge determinen “què aprendre” i “com aprendre-ho”. Per tant, és important desenvolupar activitats funcionals i significatives, és a dir, viscudes i vinculades a la realitat social on està l'organisme educatiu ja que al preàmbul de la LOE (Llei Orgànica d'Educació) es posa de relleu la doble vinculació de l'educació amb la societat.

La UNESCO (1999) defineix el concepte de competència com “el conjunt de comportaments socioafectius i habilitats cognoscitives, psicològiques, sensorials i motrius que permeten dur a terme de forma adequada una funció, una activitat o una tasca”. D'aquesta manera l'adquisició de les diferents competències requereix l'activació d'aquelles habilitats cognitives que intervenen en el procés d'acció.

Arribats a aquest punt és evident que l'educació ha de tendir a fer la seva feina a partir de competències, però aquestes cal delimitar-les i per fer-ho s'han d'establir uns criteris. Segons conclusions extretes del projecte DeSeCo (Definició i Selecció de Competències Clau, 2003) hi ha tres fenòmens socials a tenir en compte a l'hora de definir quines són les competències significatives que han d'adquirir les persones per un bon

desenvolupament en el context actual. Aquests fenòmens són la tecnologia, la diversitat i la globalització. També proposen dos objectius per la concreció de les competències:

- Definir “competència clau”. Els aprenentatges derivats de l’educació escolar han de ser bàsics, transferibles a un gran nombre de situacions i aplicables en diferents contextos.
- Seleccionar les competències clau. Els alumnes haurien de tenir la capacitat d’utilitzar eines interactives, actuar de manera autònoma i la d’interactuar amb grups heterogenis.

Més endavant, en compliment del decret 143/2007 del 29 de juny, el Departament d’Educació va definir les Competències Bàsiques generals que els nois i les noies han de desenvolupar i consolidar en finalitzar l’Educació Secundària Obligatòria:

Competències transversals		Competències específiques centrades en viure i habitar el món
Competències comunicatives	<p>1. Competència comunicativa, lingüística i audiovisual.</p> <p>2. Competència artística i cultural</p>	<p>7. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic.</p> <p>8. Competència social i ciutadana.</p>
Competències metodològiques	<p>3. Tractament de la informació i competència digital.</p> <p>4. Competència matemàtica.</p> <p>5. Competència d’aprendre a aprendre.</p>	
Competències personals	<p>6. Competència d’autonomia i iniciativa personal.</p>	

Taula 1. Classificació actual de les Competències Bàsiques en el currículum escolar.

Font: Currículum d’Educació Secundària Obligatòria.

La finalitat educativa ha de ser la de millorar les capacitats de les persones per poder actuar adequadament i amb eficàcia, per això és imprescindible centrar el currículum en les competències bàsiques i integrar els diferents aprenentatges impulsant la

transversalitat dels coneixements. Això afavoreix que l'alumnat integri els aprenentatges, posant-los en relació amb els continguts i utilitzant-los de manera efectiva en diferents situacions i contextos. Per tal de contribuir a aquest plantejament, la finalitat central de cadascuna de les àrees curriculars és el desenvolupament de les Competències Bàsiques.

2.5.1 Competències Bàsiques i Intel·ligències Múltiples

No he pogut evitar desenvolupar aquí un apartat on relacioni específicament cada competència amb alguna intel·ligència de les descrites. Com ja he citat amb anterioritat, al Currículum d'ESO en cap moment es parla de la Teoria de les Intel·ligències Múltiples, en canvi, des del meu punt de vista estan molt presents les Competències Bàsiques amb les quals associo un cert paral·lelisme. A més, el Currículum (2007: 19) diu explícitament “cal que des de totes les matèries es tinguin en compte les competències comunicatives, les metodològiques, les personals i, de les específiques, aquells aspectes peculiars que es relacionen amb la pròpia disciplina”.

Per tant, si ja des del Currículum es marca la necessitat de treballar totes les competències des de totes les àrees i, jo relaciono les Competències Bàsiques amb les Intel·ligències Múltiples, s'intueix que és possible des de l'Educació Física, que és l'àrea que ens ocupa, treballar seguint la Teoria de les Intel·ligències Múltiples. A continuació faig un intent per vincular d'alguna manera les diferents competències i intel·ligències.

La competència comunicativa, lingüística i audiovisual fa referència al saber comunicar oralment, per escrit, amb els llenguatges audiovisuals i/o amb el propi cos tot gestionant la diversitat de llengües. Amb aquest mateix rerefons la intel·ligència lingüística suposa la capacitat per utilitzar la llengua, oral o escrita, per fer arribar el missatge desitjat a un públic concret. És una de les relacions més fortes de les que trobarem en aquest apartat, fins i tot el seu nom dóna indicis de que poden expressar idees molt similars.

L'altra competència de les comunicatives és l'artística i cultural. Suposa conèixer, comprendre, apreciar i valorar críticament diferents manifestacions culturals i artístiques. A més d'espectadors, els alumnes també se'ls ha d'incitar a ser creadors

d'aquestes manifestacions i és aquí on crec que aquesta competència pot relacionar-se amb les intel·ligències espacial, cinestèsicacorporal i musical.

La competència matemàtica implica l'habilitat de comprendre, utilitzar i relacionar els nombres i les seves operacions bàsiques per tal d'entendre i resoldre problemes. És molt similar a la descripció de la intel·ligència logicomatemàtica, on portar a terme operacions matemàtiques és la base ja que és la intel·ligència pròpia dels científics. No obstant, penso que aquesta és una de les competències més tancades pel que fa al contingut i la intel·ligència que relaciono va més enllà quan es refereix a portar a terme investigacions de manera rigorosa o científica.

En quant a les competències personals, la competència d'autonomia i iniciativa personal es refereix a l'adquisició de la consciència i aplicació d'un conjunt de valors i actituds personals interrelacionats i també a la capacitat d'elegir amb criteri propi diferents opcions per tirar endavant plans personals. És una competència prou àmplia com per encabir-hi dues intel·ligències: la primera és la intrapersonal ja que cadascú ha de ser conscient de les seves capacitats per guiar-se en la vida; la segona és la interpersonal, doncs tot allò que vulguem fer des de les sessions d'EF tindrà com a context immediat la resta de companys/es de la classe.

Les competències específiques centrades en conviure i habitar el món són dues, les quals relaciono amb dues intel·ligències diferents. Per una banda, la competència en el coneixement i interacció amb el món físic ha de permetre l'alumnat comprendre la societat i el món en què es desenvolupa. Una part d'aquesta competència pot ser treballada des de la intel·ligència naturalista, doncs explica que puguem identificar gran part d'allò que ens envolta perquè tal com diu Gardner (2001) s'ha adaptat als nostres dies.

D'altra banda, la competència social i ciutadana, fa possible comprendre la realitat social en la qual es viu, però no només això, també cooperar-hi i conviure-hi. La relació que s'estableix entre les persones dintre de la definició d'aquesta competència em porta a vincular-la de manera directa amb la intel·ligència interpersonal. La capacitat de relacionar-se amb els altres comprenent les seves motivacions, desitjos i/o sentiments ens permet poder ocupar un mateix espai sense entrar en conflicte contínuament ja que

ens hem de modular en funció de les característiques del grup i viceversa per tal de trobar l'equilibri.

Pel que fa a les dues darreres competències que em queden per citar, la del tractament de la informació i competència digital incorpora diferents habilitats que van des de l'accés a la informació fins a la seva transmissió, tot usant diferents tipus de suports. I la competència d'aprendre a aprendre implica disposar d'habilitats per conduir el propi aprenentatge. Dintre de la complexitat que suposa encasellar cada competència amb una intel·ligència penso que aquestes dues són el màxim referent de què les necessitem totes per fer-ho tot.

Segurament la intel·ligència lingüística intervindrà molt a l'hora de buscar informació i el seu posterior processament, però no m'atreveixo a relacionar-la només amb aquesta ja que la mateixa competència també cita el domini d'habilitats tecnològiques. D'aquesta manera, es necessiten mobilitzar una sèrie de recursos per poder-hi fer front.

Finalment, la competència d'aprendre a aprendre és la més complexa de totes perquè des del meu punt de vista també és la més global. Per una banda, suposa adquirir consciència de les pròpies habilitats, i de l'altra, desenvolupar actituds de motivació i confiança en un mateix, fets que es poden relacionar amb la intel·ligència intrapersonal. Malgrat que aquesta intel·ligència intrapersonal tingui bastant relació amb la competència d'aprendre a aprendre, necessitem de tota la resta d'intel·ligències que ens ajudin a afinar aquest procés.

2.6 Passos per treballar des de les Intel·ligències Múltiples

Per poder aplicar la teoria citada d'una manera més eficient diferents autors, entre els quals destaquen Prieto i Ferrándiz (2001), donen una sèrie d'indicacions a tenir en compte a l'hora d'utilitzar la Teoria de les Intel·ligències Múltiples com a metodologia de treball a l'aula:

1. Els alumnes han d'estar informats sobre què són les intel·ligències. Estaria bé abans de començar a treballar d'aquesta manera fer una sèrie d'activitats amb el propòsit d'ensenyar als nens a que es coneguin intel·lectualment.

2. S'han de donar oportunitats variades per a què els alumnes utilitzin totes les intel·ligències, no només aquelles que dominen i en les quals es senten més còmodes.
3. És important aprendre com treballar amb diferents intel·ligències a la vegada. Els ajudarà si configurem espais i activitats a mode de centre d'aprenentatge on hagin d'interrelacionar totes les habilitats de les intel·ligències.
4. Implicar als pares en l'ensenyament de les intel·ligències ja que poden ajudar als seus fills/es i al professorat a continuar la tasca que es fa des del centre educatiu.
5. Valorar la possibilitat dels treballs amb el portafoli. S'han de valorar els projectes i idees aportats pels alumnes en cadascuna de les intel·ligències.
6. Integrar les habilitats bàsiques de les diferents intel·ligències en els continguts curriculars. Ja que no apareixen explícitament al currículum les Competències Bàsiques que si que apareixen ens poden servir per justificar el treball a realitzar.
7. Els alumnes estan molt influenciats per les seves vivències personals i socials de dins i fora del centre i és interessant tenir un cert coneixement de què passa portes en fora de l'aula.
8. Hem de considerar diferents estils de treball ja que els alumnes poden aprendre allò que ens hem marcat com a objectius de maneres molt diverses. Presentar els continguts de diferents maneres ens ajudarà a arribar a l'alumnat.
9. Cal que hi hagi una transferència en els aprenentatges. Hem d'ajudar-los a realitzar connexions d'allò que aprenen amb qüestions que van més enllà de l'institut.
10. Els coneixements i habilitats que es van adquirint s'han de compartir, s'han d'entendre com un bé comú pel grup perquè entre totes es complementen.

3 Metodologia

3.1 Tipus d'estudi

Pretenc portar a terme una petita investigació tenint en compte les indicacions de Blaxter, Hughes i Tight (2000: 24) que consideren la recerca “una manera planificada, cautelosa, sistemàtica i confiable de descobrir o aprofundir en el coneixement”.

Emmarco la meva recerca en un paradigma crític ja que compleix les característiques d'aquest. S'intenta desmitificar les institucions i pràctiques educatives davant d'una consciència col·lectiva més lúdica i transformar-les en instrument d'emancipació individual i social. Tanmateix, no accepta la idea d'una recerca educativa neutral.

Es segueixen els principis ontològics de que la realitat és múltiple i, pel que fa l'epistemologia, l'accés a aquesta és subjectiva. Les Intel·ligències Múltiples dintre de l'aula són fàcilment detectables si se li demana al tutor/a del grup-classe o a algun agent extern al grup que sigui bon coneixedor de les característiques de cada individu, tot i això, m'ha semblat interessant utilitzar un inventari, les característiques del qual es descriuran més endavant. Aquest s'analitzarà de forma quantitativa.

La recerca, per tant, serà majoritàriament qualitativa ja que la investigació tindrà un caràcter plural i plàstic on l'accés a la realitat serà subjectiu. Pretenc que hi hagi una relació fluida amb els alumnes perquè aquests són els subjectes d'estudi sense els quals el treball no tindria sentit. Així doncs, els resultats no seran generalitzables donades les característiques pròpies del grup i la investigació mateixa.

3.2 Plantejament del problema

Enfoco aquest treball a un grup de població específica, en aquest cas va dirigit als adolescents ja que segons Triadó (2000: 49) “en aquesta etapa es produeix un canvi que suposa un progrés i un augment de complexitat en la capacitat de pensament i raonament de les persones”. Aquesta creació cultural anomenada adolescència en la seva primera fase coincideix amb els estudis d'Educació Secundària Obligatòria i és aquí on pretenc investigar.

Tal com està plantejat el sistema educatiu actual les diferents intel·ligències que proposa Gardner (2001) no estan contemplades, i si ho estan, apareixen en àmbits molt parcel·lats anomenats matèries o assignatures. En aquestes es contemplen uns aprenentatges que de ben segur que seran útils per al desenvolupament dels alumnes, la dificultat al meu entendre és que es donen en condicions gairebé de laboratori, o sigui, de manera aïllada.

Les finalitats més importants de l'educació, tant Primària com Secundària, es troben sintetitzades en forma d'objectius generals d'etapa al Currículum (2007: 17). Després de llegir-los i treballar amb ells en puc extreure la idea fonamental que aquest procés educatiu ha de preparar les persones per poder desenvolupar-se de manera plena i autònoma al llarg de la vida adulta.

Un cop es surt de la institució educativa, es sigui adult o no, les condicions de laboratori amb les quals han intentat que aprenguessin els alumnes rarament es donen. Els fets de la vida quotidiana que ens exigeixen ser competents en molts afers van més enllà de les matèries o assignatures, i aquest és un dels motius el que em porta a relacionar la Teoria de les Intel·ligències Múltiples amb l'educació.

Tot i això, les possibilitats de tenir en compte la teoria abans citada van més enllà. A l'escola tradicional els alumnes considerats com a "bons" eren aquells que tenien un bon domini del que Gardner (1983) anomena intel·ligències lingüística i logicomatemàtica. Al meu entendre aquest fet suposa una concepció errònia de l'educació i de les persones perquè sinó no s'explica com alumnes que durant la seva escolarització van ser etiquetats com a "dolents" després han estat grans personatges. Exemples d'aquest "fracàs" serien Albert Einstein o Bill Gates, i n'hi ha molts més.

L'educació formal, en el meu cas els instituts, haurien poder donar resposta a tot l'alumnat, no només a aquells que dominen la llengua escrita i parlada i als que resolen de manera eficient els problemes matemàtics. Però la qüestió no és donar resposta, ja que molts potser ja ho fan, sinó que a l'hora els estudiants no sentin que hi ha alumnes de primera perquè dominen certes matèries o àmbits i de segona perquè no ho fan.

Canviar el sistema educatiu per fer-ho possible se m'escapa de les mans com a mer professor (i tampoc sé com s'hauria de fer), el que em puc plantejar és canviar petits

elements dintre de les sessions per tal de donar resposta a cadascuna de les característiques o intel·ligències que presenta el nostre alumnat. Els canvis simples poden esdevenir poderosos i la visió desgastada que es té de l'ensenyament potser canviaria.

Com que el meu àmbit és l'Educació Física els petits canvis els intentaré fer des d'aquí. La relació senzilla és associar l'Educació Física amb la intel·ligència cinestèsicacoroporal, però al meu entendre dintre d'aquesta assignatura no només hauria d'aparèixer aquesta. Seria interessant plantejar les sessions involucrant més d'una intel·ligència i ser conscient de que ho estàs fent i del per què.

A poc que aprofundim en l'assignatura es pot observar que la intel·ligència interpersonal també està present. Tots els jocs o activitats que impliquin una relació entre els participants ja afavoreixen aquest tipus d'intel·ligència. Una de les característiques que fa diferent a la nostra àrea és precisament l'alta relació que es dona entre els alumnes i que en les altres assignatures estant a classe asseguts cadascú individualment en una cadira és molt més difícil que aparegui. Així doncs, aquesta intel·ligència gairebé sense plantejar-nos-ho apareixerà. Tot i això es pot potenciar.

Hem de defugir de la idea de l'EF tradicional on el que corria més ràpid, saltava més alt i llençava més lluny era el que millor nota treia. Al meu entendre aquesta matèria a d'ajudar als alumnes a créixer i millorar dintre de les seves possibilitats, anant sempre cadascú al seu ritme. Amb aquestes premisses les tasques a plantejar no haurien d'excloure ningú, tothom les hauria de poder realitzar traient el millor de si mateix, per això han de ser suficientment obertes o tenir possibilitats de millora.

La realització d'aquest treball intenta demostrar la possibilitat d'aplicar la Teoria de les Intel·ligències Múltiples en l'àrea d'EF, per això hagués estat interessant poder portar a terme una planificació anual d'un curs i poder distribuir-les totes al llarg de les diferents unitats didàctiques. Ara per ara veig inviable integrar-les totes dintre la mateixa UD en la qual només faré 4 sessions de 2 hores de durada cadascuna. Aquests condicionants m'han fet decidir a escollir-ne 4 (musical, corporalcinestèsica, interpersonal i intrapersonal) per treballar sobre el total de les que es contempen actualment.

3.2.1 Contextualització

En el meu cas la manera de materialitzar tota la teoria fins ara recollida serà amb una unitat didàctica. Per començar contextualitzarem on s'ha portat a terme aquesta i quins condicionants he tingut a l'hora de realitzar-la.

La unitat didàctica la vaig portar a terme a un centre de Vic, més concretament amb els alumnes de 4t d'ESO durant el meu segon període de Pràctiques del Màster de Formació del Professorat. Els dos primers condicionants que em vaig trobar van lligats, aquests van ser escollir curs i grup ja que depenent d'això la temàtica a treballar és la que és i jo no podia fer res per canviar-la. Un dels motius principals per escollir 4t d'ESO fou que la meva tutora de les Pràctiques n'és tutora i m'era molt més fàcil logísticament passar l'inventari d'Intel·ligències Múltiples.

Tot i això, abans de passar-lo se'm va explicar que de cara al tercer trimestre hi hauria canvis en l'assignatura d'EF. A l'hora on jo havia de realitzar la intervenció coincidien dos grups del mateix curs i els professors havien decidit barrejar-los i fer les classes les noies per una banda i els nois per l'altra, al·legant que tant uns com els altres es senten més còmodes treballant amb companys/es del seu mateix nivell, no tant pel nivell d'habilitat perquè dintre dels dos grups hi havia diferències significatives, sinó de força.

Els grups-classe estaven formats per un total de 21 alumnes el grup B, 13 de les quals eren noies i els 8 restants nois; i 20 alumnes el grup D, 11 de les quals eren noies i 9 nois. Amb aquest context es va passar l'inventari a tots dos grups amb la intenció de fer les sessions a tots els i les alumnes de manera conjunta, però em van fer adaptar a regulació que el Departament d'EF havia decidit, noies per una banda i nois per l'altra.

Donada aquesta situació el plantejament fou de realitzar les sessions al grup de noies ja que tenia una mostra més àmplia, però una vegada més em vaig haver d'adaptar i realitzar la meva intervenció amb el grup de nois per la senzilla raó que és el grup que porta la meva tutora.

3.2.2 Unitat didàctica

Per tal de donar resposta a diferents intel·ligències des de les sessions d'Educació Física he plantejat una metodologia on s'inclouen una sèrie d'activitats, algunes puntuals i

d'altres que s'estenen al llarg de tota la unitat, i que ara matisaré. Cal recordar que els continguts em venien marcats des del Departament d'EF de l'institut i giraven al voltant de l'handbol, o sigui que la intel·ligència cinestèsicacorporal ja es veia reflexada. La unitat didàctica sencera i els materials utilitzats es poden consultar a l'annex 8.

Cada dia durant 10 minuts fèiem l'escalfament tots junts, per fer-ho els vaig ensenyar diferents tipus de passades (frontal, picada, lateral, etc.). Amb un radiocasset posava música expressament seleccionada i tallada, de tal manera que no hi havia cap cançó que durés més d'un minut i escaig, amb la qual els alumnes per parelles mixtes havien de fer-se passades i canviar el tipus quan canviés la cançó. La tasca es complicava quan se'ls demanava que la intensitat anés d'acord amb el ritme de la música.

Al final de cada sessió també teníem una rutina encaminada a donar resposta a la intel·ligència intrapersonal. Durant dos minuts abans d'anar a la dutxa havien de fer una petita reflexió en un diari personal, les característiques del qual es citen més endavant. Aquesta activitat estava inclosa dintre del seu procés d'avaluació.

Per les tres darreres sessions vaig preparar unes fitxes on cada alumne havia d'avaluar un company seguint una sèrie d'ítems. Per tal de donar el feedback adequat i potenciar la intel·ligència interpersonal les accions, que responien a situacions reals del joc de l'handbol, s'havien de repetir varies vegades i entre repetició i repetició s'havia d'anar al company avaluador a que expliqués què havia fet bé i en què podia millorar.

Penso que tots ens generem expectatives sobre allò que som capaços o no de fer i en funció d'això les nostres accions són unes o altres. Per potenciar aquestes expectatives, ajustar-les a un mateix i fer un treball d'intel·ligència intrapersonal vaig idear un joc a l'estil "mata conills" on els alumnes, després de realitzar un intent de prova, havien de ser capaços de saber quant temps aguantarien "vius" amb un petit marge de maniobra i si ho encertaven tenien puntuació extra.

Finalment, per tal de treballar encara més la intel·ligència interpersonal, cada sessió quan s'havien de fer equips els donava un temps per a què s'organitzessin. A més, durant el torneig final vam incloure normativa extra que ells mateixos s'havien inventat per tal de compensar certs desequilibris en el nivell d'habilitat motriu que hi havia entre els alumnes.

3.3 Recollida de dades

La intervenció ha estat marcada per tres instruments que m'han ajudat a recopilar dades. Tots tres instruments són molt diferents entre ells i s'han situat en moments clau del procés com són abans, el durant i el després, amb un intent d'embolcallar-ho tot i obtenir feedbacks útils per la investigació.

3.3.1 Inventari d'Intel·ligències Múltiples

Tal com s'ha explicat anteriorment Gardner (1983) no creu que la intel·ligència es pugui mesurar en un simple número o coeficient intel·lectual. Tot i això, s'han fet adaptacions del seu treball per tal d'intentar conèixer amb quin grau es manifesta cadascuna de les intel·ligències.

En aquest cas es va passar l'Interactive Multiple Intelligence Test (IMIT) preparat per Greg Gay per a la Learning Disabilities Resource Community (LDRC) i traduït al castellà l'any 2003 per Sonia Rivera. L'instrument també ha estat utilitzat en diferents investigacions de l'àrea de les Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport (Mitchell i Kernodle, 2004; Pino [et al.], 2009).

La LDRC la defineixen Del Pino [et al.] (2009: 8) com “una organització que s'ha desenvolupat com a plataforma virtual per al coneixement i comunicació entre individus involucrats en l'educació de persones que presenten dificultats d'aprenentatge, com a mitjà per recolzar investigacions i afavorir el desenvolupament en els camps associats”.

Aquest test és una modificació de l'obra original ja que ha estat adaptat per incloure la intel·ligència naturalista. Donada la controvèrsia que encara hi ha davant la intel·ligència existencial aquesta ha quedat exclosa pel propi autor. Es tracta d'una bateria de preguntes, un total de 80 per ser més exactes, on hi ha 10 preguntes relacionades amb cadascuna de les intel·ligències, situades de manera alternada en el test per a que a l'enquestat no se li faci tant feixuc ni sospiti al respondre sempre preguntes al voltant de la mateixa intel·ligència.

L'inventari segueix una escala tipus Likert, la gradació de les respostes va del 5 = m'agrada molt, fins a l'1 = no m'agrada. D'aquesta manera, al final tindrem cadascuna

de les intel·ligències amb una puntuació per alumne que oscil·larà entre 10 i 50, essent 10 la puntuació més baixa i 50 la més alta. Les puntuacions que s'aproximen a 40 o més punts solen ser indicatives d'una intel·ligència bastant destacada o força descriptiva de la persona que ha realitzat l'inventari, en canvi, les que no arriben a 20 punts les considerarem poc destacades.

3.3.2 One minute paper

Aquest és un tipus d'instrument que s'ha passat al final de cadascuna de les sessions. Per presentar-ho als alumnes li vaig donar forma de diari personal on al finalitzar la sessió intentaven respondre a les preguntes “què he après?” i “com m'he sentit?”. Coincideixo amb Morales (2010: 50) quan diu que “el que importa és el simple fet d'haver respost”. Els diaris es repartien i es tornaven a recollir pel professor cada sessió, els alumnes només s'havien d'encarregar de portar un bolígraf.

La reflexió que es pretenia que fessin els alumnes tenia una doble finalitat, per una banda, ells reorganitzaven el seu coneixement amb allò nou que havien après i que moltes vegades no n'eren conscients i, per l'altra banda, donar-me un feedback diari sobre l'acceptació o no d'aquesta nova manera d'enfocar l'EF que és, en definitiva, el tema central d'aquest treball.

3.3.3 Entrevistes

Una última manera d'obtenir informació directa per part de tots els que han participat en aquest procés ha estat fent entrevistes un cop acabada la intervenció. Primerament, s'ha demanat a la professora tutora de les Pràctiques, que havia estat cada dia a les sessions, quina és la seva opinió sobre aquesta nova manera de plantejar l'EF. Les seves reflexions són molt útils ja que gaudeix d'anys d'experiència en la docència.

En segon lloc, l'entrevista s'ha dirigit a un grup representatiu d'alumnes als quals ha anat dirigida la intervenció. Les seves idees i reflexions ja estaven recollides als diaris, però allà es veien molt limitats per temps (final de la sessió), espai (màxim tres línies) i tota una sèrie de factors que no afavorien, com pot ser la calor o haver d'escriure al terra. És per aquest motiu que l'entrevista em va ajudar a acabar de recollir les seves opinions.

El tipus d'entrevista feta als alumnes va prendre forma de grup de discussió, aquest el defineixen León i Montero (2003: 169) com una “entrevista a tot un grup de persones escollit per la seva rellevància en el problema d'investigació”. Al mateix temps recomanen que la mida del grup sigui entre cinc i deu persones.

Com que logísticament no era viable entrevistar a tots els alumnes que han participat es van seguir les premisses ja citades de León i Montero (2003), només van formar part del grup de discussió aquells alumnes que havien participat en la totalitat de les sessions plantejades, un total de 10. Com que d'aquests la meitat eren del grup de 4t d'ESO B i els altres del grup D, es van fer dos grups de discussió i es va aprofitar l'hora de tutoria per portar-los a terme. En total vam disposar de 30 minuts per a cadascun.

Per a la redacció d'algunes de les preguntes tant de l'entrevista a la professora com les del grup de discussió, es van decidir utilitzar alguns dels criteris suggerits per part de la National Association for Sport and Physical Education (2007). Aquest organisme nord-americà és l'autoritat nacional per excel·lència en Educació Física als EUA, una de les seves finalitats és liderar el desenvolupament de normes i directrius per marcar la pauta dels programes d'EF.

4 Resultats

4.1 Resultats inventari

L'inventari es va passar durant el mes de març a l'hora de tutoria un dia que estaven tots els alumnes excepte una noia que aquell dia no va assistir a l'institut. Aquesta alumna que no va respondre l'inventari no m'ha desviat els resultats perquè a causa d'una cardiopatia no realitza l'assignatura d'Educació Física.

El buidatge es va fer entrant les dades al full de càlcul Microsoft Office Excel 97-2003. Inicialment m'interessava saber la mitjana, sense distinció de sexes, ja que havia de fer les sessions per tot l'alumnat, però quan abans de començar la unitat didàctica em van dir que intervindria principalment amb el grup de nois vaig haver de separar els resultats per sexes.

Tot i la separació per sexes, en els resultats es pot observar com en la majoria d'intel·ligències noies i nois coincideixen en la mitjana de les puntuacions.

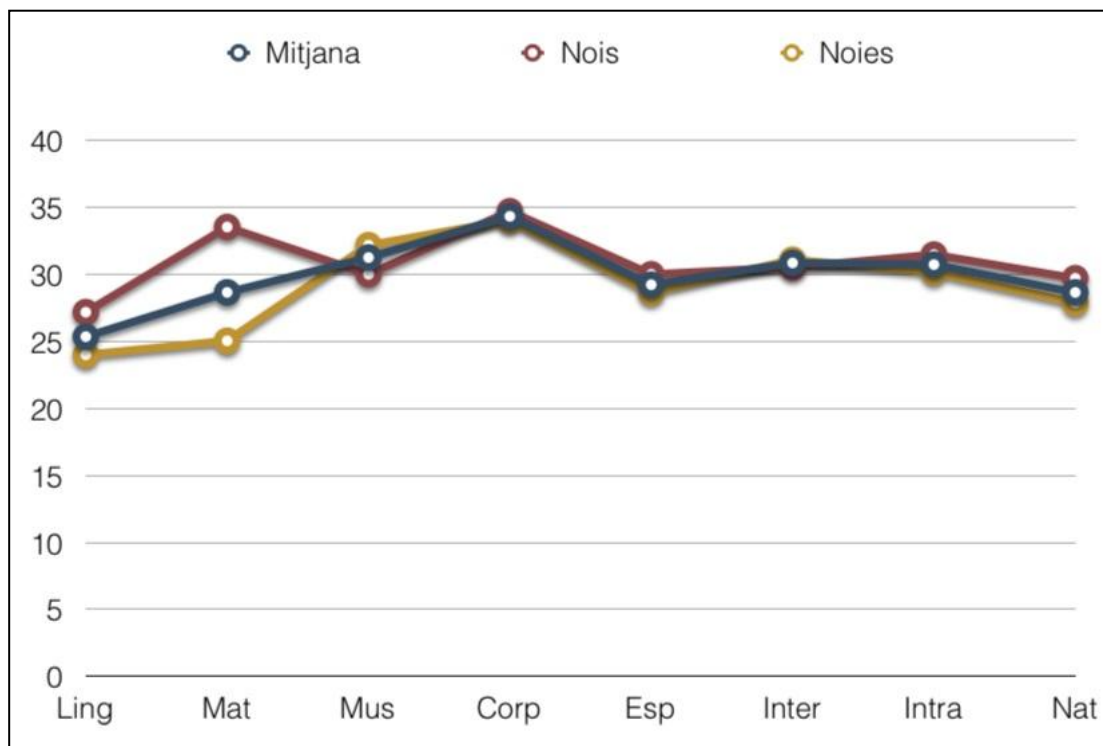


Fig. 1. Resultat inventari d'Intel·ligències Múltiples

Font: Elaboració pròpia

Observant el gràfic es podria dir que no hi ha cap intel·ligència bastant destacada (més de 40 punts), però cal recordar que seria difícil que això aparegués donat que estem parlant de mitjanes. De manera individual sí que es donen casos amb intel·ligències per sobre de 40 punts i per sota de 20, però són casos anecdòtics que queden diluïts entre el gran grup.

Donades les característiques d'aquesta investigació: una única unitat didàctica, un temps molt limitat, etc. i observant aquests resultats vaig decidir treballar només les intel·ligències més destacades, és per aquest motiu que la meva intervenció amb el grup ha anat encaminat a donar resposta a les intel·ligències musical, corporalcinestèsica, interpersonal i intrapersonal.

Tot i intervenir principalment amb el grup dels nois, el motiu pel qual he acabat treballant la intel·ligència musical i no la matemàtica, que en ells surt més destacada, és que vaig aconseguir que cada sessió poguéssim fer l'escalfament tots junts (noies i nois) i donat que les noies també havien respost el l'inventari vaig pensar que la manera més adient de donar-los resposta era centrant-me amb la mitjana i treballar a partir de les dues intel·ligències que havien aparegut amb més puntuació: la musical i la corporalcinestèsica.

4.2 Resultats one minute paper i entrevistes

L'anàlisi qualitatiu de la informació recollida a través de l'entrevista realitzada a la professora i del grup de discussió realitzat als alumnes s'ha dut a terme a partir d'una categorització. Les categories han estat extretes d'algunes de les aportacions teòriques consultades, entre les quals destaquen la NASPE (2007) i González (2011), concretament són:

- ✓ Objectius.
- ✓ Clima.
- ✓ Aprenentatges realitzats.

Una vegada iniciat l'anàlisi va sorgir la necessitat de crear noves categories que no estaven contemplades en la teoria utilitzada com a referència, per tant aquestes noves categories van emergir a través de les pròpies entrevistes. Aquestes són:

- ✓ Activitats d'aprenentatge.
- ✓ Activitats d'avaluació.
- ✓ Relació entre l'Educació Física i les Intel·ligències Múltiples.

S'ha intentat mantenir la mateixa estructura de buidatge entre els grups de discussió formats pels alumnes i l'entrevista a la professora, tot i això per motius d'informació de caire més tècnic en la graella dels alumnes s'han obviat les dues primeres categories (objectius i clima). La informació recollida amb aquest anàlisi es plasma en forma de graella a continuació:

4.2.1 Resultats alumnes

Categoria	Subcategoria	Idees bàsiques	Fragment
Activitats d'aprenentatge	Aspectes positius	La música com a element motivador que propicia la participació de l'alumnat	“Quan la música era més ràpida tenies com més ganes de córrer, influïa a l'hora de les passades i coses així”
		Potenciar la relació entre els alumnes augmentava la motivació per portar a terme les tasques encomanades	“Si has d'anar amb parella i això i l'altre et diu va ‘va fem passes així i correm una mica’ també és com un ganxo”
		El diari permet la tornada a la calma i la reflexió sobre la sessió	“Normalment a Educació Física vas allà a cansar-te i ja està, així ets més conscient del què has fet”
	Aspectes negatius o a millorar	No tot l'alumnat es sent còmode escoltant música i realitzant activitat física	“M'agrada la música, però no relacionar-la amb l'esport”
		Influència dels gustos musicals particulars	“Se'ns hagués pogut demanar opinió sobre els nostres gustos musicals, o fins i tot, dir-te la nostra cançó preferida cadascú de nosaltres”
		Els equips tendien a ser massa estables	“Sempre acostumàvem a ficar-nos els mateixos”

		La fatiga era contraproductiva a la reflexió final	“A vegades al diari no sabia ben bé què escriure. [...] No et venia de gust pensar després de córrer”
Activitats d'avaluació	Aspectes positius	La co-avaluació com a forma d'aprenentatge	“Avaluar-te una mica cada dia està bé i fent-ho entre nosaltres t'adones més aviat del què fas bé i el que fas malament”
		Més importància a l'alumnat com a protagonista de les sessions	“Era com una mena de responsabilitat que deies <i>osti</i> ara l'haig d'avaluar, ho haig de fer bé i m'hi he de fixar bé; i si et feia cas deies <i>osti</i> l'he avaluat jo i hem après tots dos”
		La co-avaluació permet saber als alumnes què s'espera d'ells	“Jo vaig trobar que estava bé això d'avaluar als altres perquè també veus els errors que fan i llavors quan et toca fer-ho tens més clar què es demana sobre tu”
		Importància d'escoltar les opinions dels participants a les sessions	“Amb els diaris pots donar la teva opinió al professor de manera més sincera, perquè si algo no t'ha agradat ho dius per veure si la setmana que ve ho canvia”

	Aspectes negatius o a millorar	Dificultats per portar a terme una avaluació neutral degut a la relació entre l'avaluador i l'avaluat	“Avaluant-nos entre nosaltres a vegades ens empenyàvem si ens marcàvem que no ho havíem fet bé”
		La falta d'autogestió per part dels alumnes ha fet que a vegades la co-avaluació no fos del tot rigorosa	“A vegades començava l'activitat sense tenir clar ben bé a qui avaluar i després ho feies ràpid i molt ben avaluat no estava”
Relació entre l'Educació Física i les Intel·ligències Múltiples		Visió positiva de la integració de les Intel·ligències Múltiples a l'Educació Física	“Era original, era una bona idea, era nou i ha funcionat bé, almenys a mi m'ha agradat”
		Vinculació entre el treball realitzat a les sessions d'Educació Física i les Intel·ligències Múltiples	“Ara veiem més clara la relació entre el què volies treballar i el que hem fet. Deixar-nos fer a nosaltres els equips, avaluar-nos, corregir-nos, la música...tot està relacionat”
Aprenentatges realitzats		Apartat més tècnic de l'esport de l'handbol	“A jugar a handbol, normativa i diferents situacions de joc”
		Existència de diferents intel·ligències	“Pel que fa a les intel·ligències no sabia pas que n'hi havia de diferents tipus i que es poguessin desenvolupar”
		Millora el coneixement d'un mateix	“Va estar bé perquè havies de dir quan aguantaries i jo vaig durar més del que em pensava”

		Millora de l'autoestima	“A mi no se'm donen gaire bé les mates ni les llengües i crec que tot i això puc sortir-me'n fent altres coses”
--	--	-------------------------	---

4.2.2 Resultat entrevista professora

Categoria	Subcategoria	Idees bàsiques	Fragment
Activitats d'aprenentatge	Aspectes positius	Introducció apropiada a l'enfocament de la UD i els nivells de desenvolupament dels estudiants	“La introducció va ser la correcta. [...] La majoria dels alumnes van relacionar ràpidament l'inventari amb allò que els explicaves el primer dia”
		Habilitats i conceptes són explicats i demostrats en els nivells de desenvolupament dels estudiants	“Cadascú domina el que treballa i el treball que han fet els alumnes ha estat el correcte ja que no podíem pretendre fer un entrenament d'handbol, era una classe d'Educació Física”
		Les activitats promouen la màxima participació, sigui física o no, i a través de múltiples modalitats tots els estudiants han d'intervenir	“Pel temps, espai i demés condicionants que teníem tots han pogut donar el millor d'ells mateixos”
		Activitats apropiades amb una seqüència lògica i progressiva	“La progressió ha estat la correcta, han anat de menys a més”

		Organització i gestió del grup adequats. La dinàmica permet engegar ràpidament amb les activitats i les transicions entre aquestes és fluida perquè es sabia què fer i com, fet que augmentava el temps motriu	“Al principi els va costar perquè no havien treballat mai d’aquesta manera, però en seguida van entendre la forma de treball i la van acceptar.”
			“El primer dia es van haver de re-situar, però quan van entendre la teva manera de treballar es va guanyar molt temps en les següents sessions perquè els alumnes es posaven a jugar i sabien què havien de fer”
		Música com element innovador	“Ningú deia ni <i>mu</i> . Quan hi havia la música ningú protestava, al contrari te la demanaven”
		Música com element motivador	“Amb la música es pot fer un bon escalfament i treballen molt a gust”
	Aspectes negatius o a millorar	A la introducció, mostrar els resultats de manera visual (gràfic) hagués millorat la contextualització de la UD	“Hagués estat bé mostrar-los la gràfica dels resultats”
		Falta de pautes per augmentar el treball dels alumnes amb la música	“Vam haver de dir quins elements tècnics treballar perquè evidentment si no els coneixen no els poden treballar”

		Temps excessiu en la formació de grups	“El temps no és una cosa que ens sobri en EF i sempre és més ràpid fer els grups tu mateix”
		La manca de temps com a limitació	“Jo els hagués fet jugar una mica més, però entenc que t’ha faltat temps. [...] Només has disposat de 4 sessions, com aquell que diu no has tingut temps ni d’aprendre’t els noms”
Activitats d’avaluació	Aspectes positius	Hi ha un tancament que inclou una revisió, discussió o un resum de les habilitats i conceptes apresos que és molt positiu	“Sempre, tota reflexió d’una persona és correcta, per diferents motius: és una manera de retornar a la calma en EF, és bo per què pensin en el treball que han fet i que siguin coneixedors del que estan treballant. [...] L’he trobat molt adequada”
		Visió positiva de la co-avaluació perquè no posa en dubte la seva avaluació	“És bo que hi hagi una co-avaluació i no està lluny de les notes que nosaltres posem”
		Reorganització de coneixements	“Els diaris al final de la sessió re-situaven als alumnes entre allò que ja sabien i el què havien après de nou”
	Aspectes negatius o a millorar	Predisposició baixa per fer el diari degut al cansament	“No sol apetir agafar paper i bolígraf després de fer activitat física”

Objectius		Els objectius plantejats abans de començar la UD s'han complert tot i el que va suposar el canvi de metodologia per a l'alumnat	“Cadascú té la seva manera de fer, i fent de diferent manera no vol dir que els objectius no es puguin aconseguir. [...] Al principi els alumnes eren una mica escèptics, però al final tothom sabia què havia de fer. Això vol dir que es va entendre la teva metodologia”
Clima	Relació entre alumnes	Els estudiants s'ajuden i animen regularment	“Ha estat bé el raonament d'aquest treball perquè ha seguit la línia que ja havíem iniciat amb els de 4t B. [...] Ahir vaig entrevistar uns pares i aquests han rebut molt bé que potenciem que entre ells (els alumnes) s'hagin d'ajudar”
		El bon clima ha permès que els feedbacks rebuts des dels companys siguin tinguts seriosament	“Són uns nens molt treballadors i no els costa gaire escoltar que els hi diuen els seus companys si això els ha de fer millorar”
		El bon clima ha permès realitzar activitats a partir del consens	“Els feien i desfeien els grups, es bo que hi hagi consens a l'hora de fer grups. [...] Va estar bé que entre tots haguessin de pensar normativa nova”

	Relació amb el professorat	Tot i que el professor no era l'habitual la relació amb aquest ha estat l'adequada	“Es van trobar que normalment el seu referent era jo i de cop i volta vas passar a ser tu, treballant el mateix contingut. Va canviar la manera de fer: fitxes, reflexions, etc. això que els proposaves era nou per ells i, tot i això, no et van portar problemes”
Relació entre l'Educació Física i les Intel·ligències Múltiples		El programa ha permès treballar algunes de les Intel·ligències Múltiples	“Crec que en l'Educació Física ja es treballen tots aquests aspectes i el que has fet ha estat potenciar-ne d'altres als quals normalment no fem tant d'èmfasi. [...] Si el que busca aquest senyor és potenciar totes les intel·ligències és evident que cada persona som diferents i ho has aconseguit”
Aprenentatges realitzats		Valors de l'assignatura (respecte, compromís, etc.) reforçats amb el treball realitzat	“Hem potenciat els valors en si de l'Educació Física, fent-los més evidents”

5 Discussió

En aquest apartat procuraré discutir quins són els principals resultats extrets de la meua petita investigació tenint en compte també alguns aspectes de la teoria.

Amb l'inventari utilitzat per identificar les diferents intel·ligències de l'alumnat i el posterior processament de les dades, vaig poder observar com els resultats coincidien amb el que exposa Gardner (2001: 54) quan afirma que “existeixen diferències individuals en el perfil de les intel·ligències. [...] No hi ha dues persones que tinguin exactament les mateixes combinacions”. Per aquest motiu, no em van sorprendre els resultats.

Si apel·lem a la diversitat que acabem de citar, pot semblar estrany que els resultats surtin tant plans en un gràfic de línies ja que aquests es mouen en una puntuació entre 24 i 35 punts, són 11 punts de variació entre les intel·ligències del rang de 40 que dona l'inventari. Doncs és precisament aquesta diversitat que m'ha fet aparèixer el gràfic amb aparentment poca variació, al tractar-se de mitjanes succeeix que on un alumne destaca l'altre no i a l'inrevés, d'aquesta manera es podria dir que es compensen i el resultat és el que és.

Segurament hi ha hagut alumnes als quals no se'ls ha donat resposta a les seves intel·ligències més destacades, la decisió de treballar unes intel·ligències i no unes altres venia donada pels resultats de l'inventari per una banda, i per l'altra, de l'argumentació de Prieto i Ferrándiz (2001: 59) quan asseguren que “l'aplicació de la Teoria de les Intel·ligències Múltiples no exigeix forçar l'ensenyament de les vuit intel·ligències a la vegada”.

Aquest treball suposava un canvi bastant brusc en la manera de fer dels alumnes i de l'assignatura d'Educació Física en general al centre on he realitzat les pràctiques. No obstant, emprar una metodologia diferent per tal de potenciar les Intel·ligències Múltiples, tal com esmenta la professora, no ha estat renyit amb el fet d'assolir els objectius plantejats abans de començar la UD. Aquests han estat pràcticament els mateixos que es demana als alumnes dels altres grups sense treballar d'aquesta manera.

La tasca portada a terme no ha deixat indiferent a ningú, tal com es recull dels grups de discussió, la metodologia emprada per potenciar les Intel·ligències Múltiples ha provocat variabilitat de sensacions i percepcions en l'alumnat, com és el cas de la música, que comentaré més endavant. No totes les tasques han agradat a tots, però tampoc es pot pretendre quelcom similar ja que és precisament aquesta variabilitat interindividual que provoca que les persones siguem diferents les unes de les altres.

Com he comentat, un dels aspectes que ha causat més debat en l'aplicació pràctica portada a terme ha estat l'intent de relacionar la intel·ligència musical amb l'Educació Física, tenint en compte que el contingut a treballar era l'esport de l'handbol. En el grup de discussió i els diaris apareix la música com un element motivador que propicia la participació de l'alumnat, a la vegada que la professora confirma aquest fet quan exposa que és un element innovador en la metodologia emprada.

Tot i això, l'experiència musical que han viscut els alumnes no ha estat sempre vista amb bons ulls perquè no tot l'alumnat se sent còmode escoltant música i realitzant activitat física, hi ha una gran influència dels gustos musicals de cadascú, fet que em remet a l'exposat anteriorment de les diferències interindividuals. Potser aquesta lleugera incomoditat es devia a l'excés de llibertat per realitzar les tasques d'escalfament perquè la tutora apunta a la falta de pautes per augmentar la quantitat i qualitat del treball amb la música.

Un element implícit en les nostres sessions és la relació entre les persones, fet que es pretenia potenciar amb les tasques dissenyades. Un dels aspectes positius destacats tant en els diaris com en els grups de discussió ha estat que potenciar la relació entre els alumnes augmentava la motivació per portar a terme les tasques encomanades ja que les activitats promovien la màxima participació, física o no, de tots els estudiants a través de múltiples modalitats on cadascú podia aportar el millor de si mateix en un moment o altre.

La relació buscada entre companys no era exclusivament per a què aquests es sentissin còmodes dintre les sessions, s'ha donat molta importància a l'aprenentatge a través de l'actuació dels companys. Ells mateixos destaquen que tenien molt clar què s'esperava d'ells i s'animaven regularment, i per això l'aprenentatge realitzat ha estat prou significatiu. Però per poder-ho fer possible, tal com afirma la tutora en la seva

entrevista, cal que hi hagi una bona relació entre els estudiants per a que els feedbacks rebuts des dels companys es prenguin seriosament.

Aquesta bona relació en algunes ocasions ha pogut esdevenir un punt feble del treball d'avaluació de la matèria ja que els mateixos alumnes han assenyalat dificultats per portar a terme una co-avaluació neutral, degut precisament a aquesta relació de proximitat i afinitat entre avaluador i avaluat. És un risc assumible tenint en compte la valoració positiva que se'n fa des de totes les parts i de la importància que en donen els mateixos alumnes al sentir-se més protagonistes de les sessions i de l'assignatura en general.

Els alumnes consideren que l'excessiva llibertat per fer els agrupaments donava lloc a formes d'agrupament estables en els equips a causa del pes de fer-ho per afinitat i, a més a més, la professora afegix que s'ha utilitzat més temps del compte per gestionar aquest fet. Des del meu punt de vista aquest aspecte podria millorar organitzant algun sistema de rotacions on al final acabessin interactuant tots amb tots i augmentar així el temps motriu que tant preocupava a la professora. Però d'aquesta manera s'hagués vist afectat el que ella mateixa em destaca com a punt positiu de la importància del consens grupal.

Per tal de treballar l'última de les intel·ligències plantejades, la intrapersonal, es va optar per un diari de final de sessió, els resultats del qual m'han sorprès. La idea assenyalada per la professora i els propis alumnes de la baixa predisposició per fer aquesta tasca al final de les sessions coincideix amb Morales (2010). Malgrat això, els alumnes han destacat aquesta activitat com a molt positiva perquè s'ha escoltat la seva opinió, i això compensa amb el fet d'utilitzar paper i bolígraf a les sessions i que la reflexió es produeixi amb el cansament posterior a l'activitat física.

Aquest tancament que incloïa una revisió, discussió o resum de les habilitats i conceptes apresos s'ha valorat molt positivament des del professorat del centre, on donen molta importància a la reorganització de coneixements per part de l'alumnat; a la vegada ha permès fer una tornada a la calma que propicia la incorporació de nou a l'aula per assistir a una altra assignatura.

Tal com esmenten els alumnes, cal destacar que la part més estrictament tècnica de l'esport treballat ha estat l'adequada ja que s'han après conceptes tècnics, tàctics i normatius de l'handbol, el mateix succeeix en la investigació portada a terme per Mitchell i Kernodle (2004). A la vegada, hi ha hagut una aproximació i comprensió de la teoria utilitzada per fonamentar el treball. En aquesta línia, la professora comenta com un dels aspectes positius que el programa seguit incloïa activitats apropiades amb una seqüència lògica i progressiva on els alumnes treballaven aspectes físics, cognitius i emocionals que han reforçat valors de l'Educació Física com el respecte, el compromís o el treball amb equip.

Finalment, altres aprenentatges que se'n deriven dels grups de discussió i dels diaris són per una banda, la millora del coneixement d'un mateix quan afirmen que molts superen les expectatives que ells mateixos s'havien creat individualment; i d'altra banda, l'augment de l'autoestima en veure que no és tant greu no ser hàbil amb una qüestió si ho compenses sent-ho en d'altres. A aquestes reflexions la professora en l'entrevista no en fa esment i, per tant, no les considera, quan són elements molt ben valorats per part dels alumnes.

6 Conclusions

El treball sobre les Intel·ligències Múltiples no és quelcom nou en educació, i tot i així, es pot dir que està de moda. Són molts els professionals que recorren a aquesta teoria per donar resposta a fets quotidians que ocorren dintre les seves aules, o simplement, perquè els preocupa i els interessa millorar la qualitat de l'ensenyament que donen als seus alumnes. Jo m'incloc amb aquests.

La investigació portada a terme, en contra del que jo em pensava, no ha estat lineal. El plantejament era anar per passos i no fer el segon si el primer no estava enllestit, però la pròpia investigació m'ha portat a donar salts endavant i endarrere dintre d'ella mateixa ja que per exemple encara no tenia tot el marc teòric acabat quan ja vaig haver de passar els inventaris. En definitiva, he après que una de les dificultats d'investigar per tractar d'innovar és que no sempre ocorrerà tot tal com està plantejat, i menys si la recerca és qualitativa i en molts moments s'ha d'adaptar a les necessitats o circumstàncies dels participants o alumnes en aquest cas.

Pel que fa als objectius marcats, un cop despertada la curiositat sobre les Intel·ligències Múltiples en l'assignatura de Psicologia Educativa i del Desenvolupament el primer fou aprofundir en el coneixement sobre les Intel·ligències Múltiples. Crec que s'ha complert amb escreix gràcies, en gran part, a que no ho veia una tasca feixuga perquè m'agrada la temàtica, fet que ha provocat que els aprenentatges no només s'han donat a través de la lectura de llibres i articles, sinó que a més a més he optat per altres vies més proactives.

Mirant enrere, el procés seguit m'ha aportat molts coneixements en relació a les Intel·ligències Múltiples i l'acció educativa que hauré de portar a terme com a futur docent. Tinc molt clar que cada persona posseeix les vuit intel·ligències amb diferents nivells de desenvolupament, i que és la manera com les interrelacionen el que crea les diferències entre les persones (Gardner, 2001; Prieto i Ferrándiz, 2001). És per això que l'alumne que sigui menys hàbil amb una tasca de ben segur ho serà més amb una altra i no per això se l'ha de menystenir o infravalorar.

Tothom pot desenvolupar cada intel·ligència fins a un nivell adequat de competència. En aquesta línia, els resultats de l'inventari en el grup on he intervingut demostren que són molts pocs els casos que mostren una intel·ligència poc destacada (amb una

puntuació per sota de 20 punts). Per tant, això significa que encara que un alumne presenti deficiències en una certa àrea té teòricament la capacitat de desenvolupar-les totes vuit fins arribar a un nivell competent, sempre i quant rebí l'estimulació adequada.

Una altra de les coses que crec que em serviran com a futur professor, i que en la teoria utilitzada queda un poc difuminat, és el fet que hi ha moltes maneres de ser intel·ligent dintre de cada intel·ligència. L'exemple més clar seria el d'aquella persona que no sap llegir ni escriure, però en canvi té una alta capacitat lingüística perquè és capaç de contar històries de manera extraordinària (Prieto i Ferrándiz, 2001).

Amb la progressiva adquisició d'aprenentatges el segon objectiu va anar prenent forma fins fer-se realitat al llarg del mes de maig, quan es va aplicar la Teoria de les Intel·ligències Múltiples a l'àrea d'Educació Física per intentar donar resposta a les diferents intel·ligències que té l'alumnat. Pels resultats de l'estudi penso que aquest objectiu també l'he assolit, tot i que no ha estat una tasca senzilla donada la quantitat d'elements innovadors que apareixien vers l'Educació Física que es fa al centre. No obstant això, m'he trobat amb una resistència al canvi metodològic molt més dèbil de la que m'havia imaginat.

Els resultats confirmen que per part dels alumnes ara hi ha una visió positiva de la integració de les Intel·ligències Múltiples a l'àrea d'Educació Física, tot i el canvi abans esmentat que això va suposar. El treball vinculant aquests dos àmbits aparentment tant allunyats com són l'Educació Física i les Intel·ligències Múltiples ha estat possible gràcies a la recerca teòrica i a la programació desenvolupada posteriorment.

El tercer i últim objectiu plantejat en la introducció d'aquest treball és avaluar el programa proposat, la qual cosa s'ha realitzat amb diferents instruments ja citats anteriorment i dels quals he pogut extreure aspectes que són interessants de cara a realitzar noves unitats didàctiques emprant aquesta metodologia. Per una banda, tornaria a considerar la idea de treballar utilitzant la co-avaluació entre els alumnes ja que és un aspecte dels més ben valorats dintre de la tasca realitzada; i d'altra banda, s'hauria de tenir més en consideració el temps del qual es disposa, perquè aplicar aquesta metodologia pot suposar-ne una inversió extra.

Ara, a les acaballes d'aquesta investigació i gràcies al processament dels resultats obtinguts, puc afirmar que és possible un treball de les Intel·ligències Múltiples des de l'àrea d'Educació Física, tot i això, el què aquí s'ha fet a tall d'exemple no és extrapolable a altres contextos ja que aquesta afirmació es limita exclusivament a l'àmbit i el context on s'ha portat a terme la UD.

Fent una mica d'autocrítica, si ara hagués de tornar a aplicar la part pràctica d'aquest treball canviaria unes quantes coses per tal d'intentar millorar. Donat el canvi metodològic que ha suposat la meva intervenció en l'esdevenir de l'assignatura i la manera com aquesta es planteja des de l'institut, potser hagués estat més oportú realitzar la introducció de la UD, on vaig esmentar el treball d'Intel·ligències Múltiples, a l'aula; si més no, aquesta relació entre Educació Física i Intel·ligències Múltiples ha de quedar més ben contextualitzada des del principi. Esmento l'aula quan podria ser el gimnàs, i sempre abans d'iniciar l'activitat, ja que el nostre context com a professors d'Educació Física és propici a les distraccions de l'alumnat i tal com esmenten Prieto i Ferrándiz (2001: 60) "cal que els alumnes estiguin informats sobre què són les Intel·ligències".

Hi ha més elements que hagués canviat des del principi però no m'ha estat possible i m'han suposat unes limitacions en la intervenció. El fet de portar a terme les sessions amb un grup exclusivament de nois fa que la coeducació sigui pràcticament nul·la dintre l'assignatura, però així es va decidir des del Departament d'Educació Física de l'institut. Amb tot vaig aconseguir realitzar l'escalfament de manera conjunta.

El contingut a treballar també ha marcat la intervenció realitzada. La impossibilitat de modificar la programació que tenen al centre va fer adaptar-me a les circumstàncies per tal d'intentar treballar des d'aquest punt de partida. Aquest fet es justifica, en part, perquè és un centre que rep molts estudiants de pràctiques i si haguessin de deixar-nos modificar les seves programacions seria caòtic pels mateixos professors.

Dintre dels límits de la pròpia investigació és necessari citar el temps. Disposar de només 4 sessions és molt just per aconseguir introduir una metodologia nova i que aquesta comenci a donar els seus fruits. Intentar introduir una innovació educativa no es fàcil i requereix de temps per posar-se en marxa, és per aquest motiu que aquí s'obre una nova línia de futur per continuar amb la investigació. Seria interessant intentar

aplicar aquesta metodologia en una programació anual d'Educació Física on es treballessin totes les intel·ligències.

En l'intent d'unió de la nostra àrea amb la Teoria de les Intel·ligències Múltiples crec que s'han pogut veure afectats els aprenentatges dels alumnes vers el contingut principal de treball de la matèria, en aquest cas l'handbol. Caldria veure també si les activitats de co-avaluació i l'instrument de reflexió final podrien ajudar d'alguna manera a millorar aquest aspecte si es plantejessin de forma diferent a la realitzada.

Aquestes limitacions que han marcat l'esdevenir de la investigació obren noves vies de recerca a la ja citada anteriorment. Seria interessant comprovar quins aprenentatges són capaços de realitzar els alumnes amb un temps determinat emprant ambdós metodologies diferents, la més tradicional i la que al llarg d'aquest treball s'ha explicat i utilitzat. Un altre punt de partida per investigar que s'obre és el de com millorar les activitats de co-avaluació i la reflexió final que s'han plantejat.

Finalment, esmentar que l'avaluació de la UD s'ha basat en la impressió subjectiva que tenen els alumnes i la professora sobre aquesta. En aquest sentit, una de les limitacions de la investigació és que aspectes com la millora de l'autoestima no s'ha avaluat amb cap instrument objectiu i és per aquest motiu que aquí s'obre, des del meu punt de vista i les meves inquietuds, la darrera via de recerca educativa per portar a terme en un futur.

7 Bibliografía

Antunes, Celso (2006). *Estimular las Inteligencias Múltiples. Qué son, cómo se manifiestan, cómo funcionan*. Madrid: Narcea.

Barajas, Antonio. “La Educación Física para el desarrollo de la inteligencias múltiples”. *EFDeportes. Revista Digital*, 2011, núm. 158. Disponible a: <http://www.efdeportes.com/efd158/la-educacion-fisica-para-las-inteligencias-multiples.htm>>

Binet, Alfred i Simon, Théodore. “Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux”. *L'Année Psychologique*, 1904, núm. 11, p. 191-244.

Blaxter, Loraine; Hughes, Christina i Tight, Malcom (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.

Carroll, John Bissell (1993). *Human cognitive abilities. A survey of factor-analytic studies*. Nova York: Cambridge University Press.

Civarolo, María Mercedes (coord.) (2009). *Las inteligencias múltiples*. Villa María (Córdoba, Argentina): Eduvim.

Curriculum d'Educació Secundària Obligatòria [en línia]. Generalitat de Catalunya – Departament d'Educació, 2007. [Consulta: 15 d'abril de 2013]. Disponible a: http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/fe124c3b-2632-44ff-ac26-dfe3f8c14b45/curriculum_eso.pdf>

De las inteligencias múltiples a la educación personalizada. Redes [en línia]. Madrid: La 2 de TVE, 2011. [Consulta: 1 de maig de 2013]. Disponible a: <http://www.rtve.es/television/20111209/inteligencias-multiples-educacion-personalizada/480968.shtml>>

Del Pino, José Maria [et al.]. “Inteligencias múltiples y deporte”. *Apunts. Educació Física i Esports*, 2009, núm. 95, p. 5-13.

Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 29 de juny de 2007, núm. 4915.

Galton, Francis (1883). *Inquiries into human faculty and its development*. Nova York: Macmillan.

Gardner, David i Miller, Lindsay (2003). *Establishing Self-Access. From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gardner, Howard (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Nova York: Basic Books.

— (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

— (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

González, Cecilia. “Metodología de orientación flexible para favorecer aprendizaje significativo en las clases de Educación Física: propuesta desde el enfoque problematizador”. *Acción Motriz*, 2011, núm.7, p. 5-21.

Guilford, Joy Paul (1967). *The nature of human intelligence*. Nova York: McGraw-Hill. (Traducció al castellà. *La naturaleza de la inteligencia*. Barcelona: Paidós, 1986).

Hernández, Fernando. “El informe PISA: una oportunidad para replantear el sentido del aprender en la escuela secundaria”. *Revista de educación*, 2006, núm. Extraordinari, p. 357-379.

Inteligencias singulares. El mundo de Millás [en línia]. Madrid: Canal plus, 2006. [Consulta: 8 d'octubre de 2012]. Disponible a: <<http://tu.tv/videos/inteligencias-singulares-documental>>

Interactive Multiple Intelligence Test (IMIT – versió en castellà) [en línia]. [Consulta: 25 de gener de 2013]. Disponible a: <<http://www.ldpride.net/learningstyles.MI.htm>>

León, Orfelio i Montero, Ignacio (2003). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.

León, Verónica. “Inteligencias Múltiples y Educación Física. La práctica de actividad física y deportiva también desarrolla la inteligencia”. *EFDeportes. Revista Digital*, 2009, núm. 138. Disponible a: <<http://www.efdeportes.com/efd138/inteligencias-multiples-y-educacion-fisica.htm>>

Mitchell, Melanie i Kernodle, Michael. “Using Multiple Intelligences to Teach Tennis”. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 2004, núm. 8, p. 27-32.

Morales, Pedro (2010). “La evaluación formativa”. Dins: Pedro Morales. *Ser profesor: una mirada al alumno*. Guatemala: Universitat Rafael Landívar, p. 33-90.

National Association for Sport and Physical Education (2007). *Physical education teacher evaluation tool. Guidance document*. Reston: NASPE.

Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (2003). *Definición y Selección de Competencias Clave (DeSeCo)*. Neuchâtel: OCDE.

Peinado, Cristina (2013). Apunts del curs online “Les intel·ligències múltiples a l’aula”. Girona: Prisma Serveis Psicopedagògics.

Prieto, Maria Dolores i Ferrándiz, Carmen (2001). *Inteligencias múltiples y currículum escolar*. Archidona: Aljibe.

Pujolàs, Pere (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

Spearman, Charles. “General intelligence, objectively determined and measured”. *American Journal of Psychology*, vol. 15, núm. 2, 1904, p. 201-292.

Sternberg, Robert (1986). *Inteligencia humana*. Barcelona: Paidós.

Susinos, Teresa. “Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva”. *Revista de Educación*, 2009, núm. 349, p. 119-136.

Triadó, Carme; Martínez, Gerard; i Villar, Feliciano (2000). *Psicologia del desenvolupament: adolescència, maduresa i senectut*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.

8 ANNEXOS

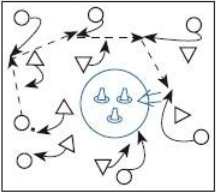

8.1 Graella resum UD

Títol UD: <i>Llença't a l'handbol</i>	UD nº 6	4t d'ESO	Durada: 4 sessions (2h)	Curs: 2012/2013	Professor: Albert Martí
	Justificació: L'handbol és un esport col·lectiu d'oposició i col·laboració dels més senzills per desenvolupar a l'àrea d'E.F. ja que es tracta d'un esport de fàcil aprenentatge. Per començar a jugar cal una rica diversitat d'habilitats motrius, però no una tècnica depurada. És un esport dinàmic i motivant, la qual cosa el fa molt agraït de practicar per la majoria dels joves.				
Objectiu/s general/s d'àrea			Objectius didàctics		
<p>3. Fer activitats físiques dirigides a la millora de l'eficiència i la riquesa motriu i la millora de la condició física per respondre davant de diferents situacions.</p> <p>9. Mostrar habilitats i actituds de respecte, treball en equip i esportivitat en la participació en activitats, jocs i esports, independentment de les diferències culturals, socials i d'habilitat.</p>			<p>1. Conèixer 10 normes bàsiques sobre l'handbol.</p> <p>2. Plasmar els aprenentatges i vivències en un diari personal.</p> <p>3. Solucionar diferents situacions d'oposició: 2x1, 2x2 i 5x5.</p> <p>4. Promoure, justificar i acceptar normatives que potenciïn actituds i valors de respecte i motivació a l'hora de jugar partits i el torneig final.</p> <p>5. Valorar l'actitud i els hàbits higiènics en les sessions d'EF.</p>		
Bloc curricular	Continguts			Transversals	Interdisciplinars
				Educació per la pau	-
Jocs i esports	<p>3 → Pràctica d'activitats i jocs per a l'aprenentatge dels fonaments tècnics, tàctics i reglamentaris d'un esport col·lectiu. (C i P)</p> <p>4 → Acceptació de les funcions atribuïdes dins d'una tasca d'equip i cooperar-hi. (A)</p> <p>5 → Participació en la planificació i l'organització de campionats en que s'utilitzin sistemes de puntuació que potenciïn les actituds, valors i respecte de les normes. (P)</p>				
Relació amb els objectius didàctics					
Conceptes (C) → 1		Procediments (P) → 2 i 3		Actitud (A) → 4 i 5	
Metodologia					
Estil	TIC	Recursos	NEE	Altres	
<p>Descobriments guiats.</p> <p>Resolució de problemes.</p>	<p>- Informació d'internet.</p> <p>- Youtube.</p>	<p>Pilotes d'escuma, cons, cercles, cordes, pitrals i pilotes d'handbol.</p>	<p>En aquest grup no hi ha cap alumne amb NEE.</p>	-	

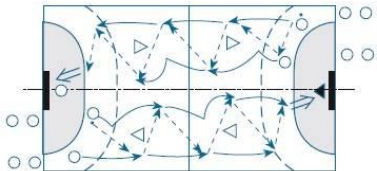
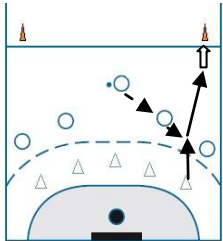
Temporalització				
Sessió	Activitats d'ensenyament - aprenentatge			O.D. (nº)
1	Coordinació dinàmica general (desplaçaments simples i combinats, salts amb diferents impulsos i direccions, etc.) i exercitació de la coordinació dinàmica segmentària (ull-mà / ull-peu, adaptació i maneig de la pilota).			1, 2, 5
2	Exercitació de la coordinació dinàmica segmentària (conduccions, passades i recepcions, llançaments en recolzament i en salt) i equilibri i ajust corporal (fintes i encadenament d'accions que provoquin desequilibris). Situacions 2x1.			1, 2, 3, 5
3	Percepció espai-temporal a través del moviment (apreciació de distàncies i trajectòries, orientació espacial i anticipació). Situacions 2x2			2, 3, 5
4	Torneig d'handbol amb normativa proposada pels alumnes que incitin a la motivació i participació de tots. Situacions 5x5. Qüestionari normativa.			1, 2, 3, 4, 5
Avaluació i qualificació				
Avaluació inicial	Avaluació formativa	Avaluació sumativa	Qualificació %	Criteris d'avaluació
Jocs d'inici de sessió → Identificació del punt de partida dels alumnes vers el contingut a treballar	1. Reflexions al diari 2. Solució de 2x1, 2x2 i 5x5 3. Actitud (puntualitat, comportament, etc.) i hàbits higiènics (dutxa, roba, etc.)	1. Test bàsic del reglament 2. Normativa d'actituds i valors de respecte (equip)	<u>Avaluació formativa</u> 1. 20% 2. 30% 3. 30%	5 → Participar de forma activa en activitats esportives individuals, col·lectives o d'adversari. 6 → Participar en l'organització i posada en pràctica de torneigs o competicions esportives.
	O.D. Núm. 2, 3 i 5	O.D. Núm. 1 i 4	<u>Avaluació sumativa</u> 1. 10% 2. 10%	
Competències Bàsiques				
Nº	O. D.	Justificació		
5	2 i 3	El fet de fer una petita reflexió al final de cada sessió sobre algun aspecte nou o rellevant treballat els farà reestructurar millor el que han après. La coavaluació amb un ítems molt concrets i la possibilitat de comprovar errors i encerts durant la prova fa que els alumnes siguin conscients durant la mateixa d'allò que fan bé i allò que haurien d'intentar millorar.		
8	1 i 4	És necessari seguir una mínima normativa perquè el joc no acabi amb discussió, a més, la possibilitat que se'ls brinda d'afegir alguna normativa provoca un major apropament a la competència social i ciutadana.		

8.2 Sessions

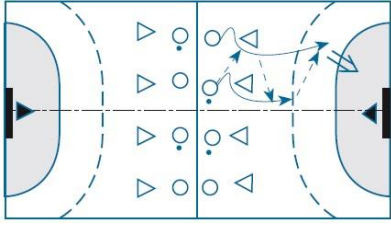
8.2.1 Sessió 1

UD: <i>Llença't a l'handbol</i>	Curs: 4t d'ESO (B i D)	Nº alumnes: 20 (nois)	Sessió 1
<p>Objectius didàctics a treballar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conèixer 10 normes bàsiques sobre l'handbol. 2. Plasmar els aprenentatges i vivències en un diari personal. 5. Valorar l'actitud i els hàbits higiènics en les sessions d'EF. 			
<p>Material: Pilotes d'escuma, cons, cercles, cordes, pitrals i pilotes d'handbol.</p>			
Informació	<p>Presentació de la UD <i>Llença't a l'handbol</i>. Repartiment i lectura de la fitxa de presentació de la UD i de les tasques a desenvolupar per aprovar-la.</p> <p>Preguntar què saben sobre els continguts que avui comencem a treballar, la normativa no apareguda es donarà en funció dels "conflictes" al llarg de les sessions.</p>		
Activació	<p>Escalfament analític</p> <p>2 voltes a la pista + desplaçaments amb mobilitat articular.</p> <p>Per parelles. Passades + passades i desplaçaments.</p>		
Part principal	Estació 1. Tirar a terra el castell	Estació 2. Circuit d'encadenaments d'habilitats	
	<p>Un equip intenta tirar a terra el castell (cons) mentre l'altre equip ho evita. Progressió: Llançar des de la línia que delimita la zona del castell (simula l'àrea).</p> 	<p>Passada + recepció + gir + conducció + desplaçament (finta) + batuda (2 peus) + batuda (1 peu) + llançament a objectiu (1,2,3).</p> <p>Per fer-ho més engrescador es poden sumar els punts.</p>  <p>YouTube</p> <p>*Posteriorment poden modificar quelcom.</p>	
	<p>Joc de les 10 passades (pilota escuma)</p> <p>Dividirem el grup en 4 de manera totalment aleatòria. Jugaran dos grups per una banda i dos per l'altra. Quan el professor ho indiqui els dos grups que vagin per davant en el marcador passaran a jugar entre ells i als altres dos entre ells. Es conta en veu alta.</p> <p><u>Progressions:</u> 1. No es pot tornar la pilota al qui te la passa.</p> <p>2. Per anotar punt almenys l'ha d'haver tocat un cop cadascuna de les persones de l'equip.</p> <p>3. Les passades realitzades per algun alumne valen doble (escull el professor).</p>		
Tornada a la calma	<p>Ja que estem a final de curs i fa molta calor la tornada a la calma d'aquest dia serà un massatge.</p> <p>Per parelles es distribuïran pel gimnàs amb una pilota, un s'estirà al terra i l'altre ajudant-se amb la pilota (si vol) li realitzarà un massatge relaxant durant 2' i després canvi de rols.</p>		
Reflexió	<p>Presentació del diari personal que realitzaran al finalitzar cada sessió d'aquesta UD i que servirà per relacionar el que ja sabien amb el que han après sobre l'handbol.</p>		

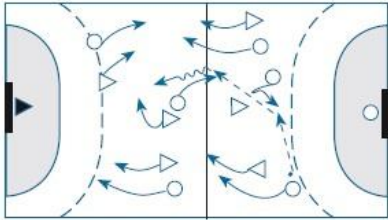
8.2.2 Sessió 2

UD: Llença't a l'handbol	Curs: 4t d'ESO (B i D)	Nº alumnes: 20 (nois)	Sessió 2
<p>Objectius didàctics a treballar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conèixer 10 normes bàsiques sobre l'handbol. 2. Plasmar els aprenentatges i vivències en un diari personal. 3. Solucionar diferents situacions d'oposició que puguin aparèixer en el joc: 2x1. 5. Valorar l'actitud i els hàbits higiènics en les sessions d'EF. 			
<p>Material: Pilotes d'escuma, cons, pitrals i pilotes d'handbol. Radiocasset i música.</p>			
Informació	Repàs de les normes bàsiques de l'handbol tractades en la sessió anterior.		
Activació	<p>Seguim el ritme</p> <p>Posaré música amb un radiocasset i els alumnes hauran de desplaçar-se lliurement i fer accions pròpiament dites de l'handbol al ritme de la música. Els talls de les cançons duraran com a molt 1 minut i seran de ritme molt divers.</p>		
Part principal	<p>Caçar la llebre</p> <p>Es fan 4 equips amb tots els participants de manera aleatòria. Els grups es mantindran tota la sessió. A cada grup se li limita un espai on tots els integrants del grup menys un es situaran i no es podran moure, el que resta anirà per l'espai evitant que els companys/es el toquin amb la pilota d'escuma (s'hauran de fer passades i el qui estigui en disposició de llençar que ho faci). Quan cacin la llebre es van canviant els rols fins que passin tots.</p> <p><u>Progressions:</u> 1. Ara un alumne cronometra i la llebre amb l'experiència del joc base dirà quin temps creu que pot aguantar (intentant ser realista) i si la resta del grup l'accepta es comença, en cas de superar aquest temps es té una vida extra. 2. Introducció d'una altra pilota.</p>		
	<p>Situacions de "2 contra 1" AVALUACIÓ FORMATIVA!</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Els atacants han d'avançar fins a l'àrea contrària i intentar marcar. 2. Atacants no poden botar més de 5m seguits. 	<p>La meitat de la classe practica i l'altra meitat avalua, després es canvien els rols.</p>	
	<p>Pràctica de situacions defensives</p> <p>Amb els mateixos equips del primer joc un equip ataca i l'altre defensa. Si l'equip defensor roba la pilota i tomba el con són 2 punts. Cada gol de l'equip atacant val per 1 i descompta als que portin els defensors. Si la pilota surt fora sempre treuen els atacants. Quan els defensors arribin a 5 punts es canvien els rols.</p> 		
Tornada a la calma	Formem una rotllana i fem estiraments, cadascú en proposa un de diferent.	Reflexió	<p>Diari personal que servirà per relacionar el que ja sabien amb el que han après sobre l'handbol.</p>

8.2.3 Sessió 3

UD: <i>Llença't a l'handbol</i>		Curs: 4t d'ESO (B i D)	Nº alumnes: 20 (nois)	Sessió 3
<p>Objectius didàctics a treballar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Plasmar els aprenentatges i vivències en un diari personal. 3. Solucionar diferents situacions d'oposició que puguin aparèixer en el joc: 2x2. 4. Promoure, justificar i acceptar normatives que potenciïn actituds i valors de respecte i motivació. 5. Valorar l'actitud i els hàbits higiènics en les sessions d'EF. 				
<p>Material: Pilotes d'escuma, cons, pitrals i pilotes d'handbol. Radiocasset i música.</p>				
Informació	Repàs de les normes bàsiques de l'handbol tractades en la sessió anterior.			
Activació	<p>Seguim el ritme</p> <p>Posaré música amb un radiocasset i els alumnes hauran de desplaçar-se per parelles i fer accions pròpies d'handbol al ritme de la música. Cada tall de cançó hauran d'anar amb una parella diferent i fer una acció diferent.</p>			
Part principal	<p>Joc de les 10 passades (pilota escuma)</p> <p>Dividirem el grup en 4 de manera totalment aleatòria. Jugaran dos grups per una banda i dos per l'altra. Quan el professor ho indiqui els dos grups que vagin per davant en el marcador passaran a jugar entre ells i als altres dos entre ells. Es conta en veu alta.</p> <p><u>Progressions:</u> 1. No es pot tornar la pilota al qui te la passa. 2. Per anotar punt almenys l'ha d'haver tocat un cop cadascuna de les persones de l'equip. 3. Les passades realitzades per algun alumne valen doble.</p>			
	<p>Situacions de "2 contra 2" AVALUACIÓ FORMATIVA!</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Atac mitjançant desmarcatges ofensius i defensius. Aconseguir superar els defensors. No es pot botar. 2. Defensors: marcatge en línia de tir i passada. 		<p>La meitat de la classe practica i l'altra meitat avalua, després es canvien els rols.</p>	
				
<p>Partit → A part de la normativa habitual en l'handbol en proposarem d'altra per equilibrar les possibles diferències en el nivell d'habilitat. Ex: Si marca X val x2, X i Y porten petos a mode de cua i si els ho roben el seu equip perd la pilota, etc. AVALUACIÓ!</p>				
Tornada a la calma	Formem una rotllana i fem estiraments, cadascú en proposa un de diferent.		Reflexió	Diari personal que servirà per relacionar el que ja sabien amb el que han après sobre l'handbol.

8.2.4 Sessió 4

UD: Llença't a l'handbol	Curs: 4t d'ESO (B i D)	Nº alumnes: 20 (nois)	Sessió 4
<p>Objectius didàctics a treballar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conèixer 10 normes bàsiques sobre l'handbol. 2. Plasmar els aprenentatges i vivències en un diari personal. 3. Solucionar diferents situacions d'oposició que puguin aparèixer en el joc: 5x5. 4. Promoure, justificar i acceptar normatives que potenciïn actituds i valors de respecte i motivació. 5. Valorar l'actitud i els hàbits higiènics en les sessions d'EF. 			
<p>Material: Pilotes d'handbol. Radiocasset i música.</p>			
Informació	Repàs de les normes bàsiques de l'handbol tractades en la sessió anterior.		
Activació	<p>Seguim el ritme</p> <p>Posaré música amb un radiocasset i els alumnes hauran de desplaçar-se per parelles i fer accions pròpies d'handbol al ritme de la música. Cada tall de cançó hauran d'anar amb una parella diferent i fer una acció diferent.</p>		
Part principal	<p>Situacions de "5 contra 5" AVALUACIÓ FORMATIVA!</p> <p>Normativa d'handbol.</p> 	<p>La meitat de la classe practica i l'altra meitat avalua, després es canvien els rols.</p>	
	<p>Qüestionari individual sobre normativa. AVALUACIÓ!</p> <p>Torneig → Es formaran 4 equips que jugaran entre ells. Abans de començar cada partit es reuniran i a part de la normativa habitual en l'handbol en proposarem d'altra per equilibrar les possibles diferències en el nivell d'habilitat. Ex: Si marca X val x2, X i Y porten petos a mode de cua i si els ho roben el seu equip perd la pilota, etc. AVALUACIÓ!</p>		
Tornada a la calma	Formem una rotllana i fem estiraments, cadascú en proposa un de diferent.		
Reflexió	Diari personal que servirà per relacionar el que ja sabien amb el que han après sobre l'handbol.		

8.3 Material Unitat Didàctica

8.3.1 Fitxa presentació UD per als alumnes

UNITAT DIDÀCTICA: *Llença't a l'handbol*



Objectius didàctics

1. Conèixer 10 normes bàsiques sobre l'handbol.
2. Plasmar els aprenentatges i vivències en un diari personal.
3. Solucionar diferents situacions d'oposició que puguin aparèixer en el joc: 2x1, 2x2 i 5x5.
4. Promoure, justificar i acceptar normatives que potenciïn actituds i valors de respecte i motivació a l'hora de jugar partits i el torneig final.
5. Valorar l'actitud i els hàbits higiènics en les sessions d'EF.

Criteris d'avaluació i qualificació

1. Test individual (10 preguntes a/b/c) sobre el reglament reballat a classe. **(10%)**
2. Reflexions plasmades al diari personal sobre els aprenentatges i vivències al final de cada sessió. **(20%)**
3. Solució de situacions de joc 2x1, 2x2 i 5x5. **(30%)**
4. Participació i acceptació de la normativa d'actituds i valors de respecte a l'hora de fer els partits. **(10%)**
5. Correcta actitud (puntualitat, comportament, etc.) i hàbits higiènics (portar la roba i el calçat adequats, dutxa, etc.) en les sessions. **(30%)**

8.3.2 Diari personal de final de sessió

DIARI PERSONAL

Nom i cognoms: _____

Cada dia en finalitzar la sessió m'ompliràs i em retornaràs al professor, ell em guardarà i ens tornarem a veure la setmana següent.

Guia per emplenar-me...

“Què he après avui? Com m'he sentit? Reflexionem!”

<i>Sessió 1</i>	Data:
<i>Sessió 2</i>	Data:
<i>Sessió 3</i>	Data:
<i>Sessió 4</i>	Data:

8.3.3 Escalfaments amb música

Sessió 2

	Cançó	Autor	Intensitat desitjada
1	<i>Bon dia</i>	Els Pets	Mitjana - alta
2	<i>Pan y mantequilla</i>	Efecto pasillo	Mitjana
3	<i>Wonderwall</i>	Oasis	Baixa
4	<i>Balada boa</i>	Gusttavo Lima	Alta
5	<i>Manda una señal</i>	Maná	Baixa
6	<i>Ella no sigue modas</i>	Juan Magan	Mitjana - alta
7	<i>Realx, take it easy</i>	Mika	Baixa
8	<i>Angelito sin alas</i>	Juan Magan	Mitjana - alta
9	<i>L'Empordà</i>	Sopa de Cabra	Baixa
10	<i>Mi reina</i>	Henry Méndez	Alta

Sessió 3

	Cançó	Autor	Intensitat desitjada
1	<i>Llença't</i>	Lax'n'Busto	Mitjana
2	<i>Te voy a esperar</i>	Juan Magan	Mitjana - alta
3	<i>Lazy song</i>	Bruno Mars	Baixa
4	<i>Jo vull ser rei</i>	Els Pets	Alta
5	<i>Hangover</i>	Taio Cruz	Mitjana - alta
6	<i>El far del sud</i>	Sopa de Cabra	Baixa
7	<i>Call me maybe</i>	Carly Rae Jepsen	Mitjana - alta
8	<i>Ojalá pudiera borrarte</i>	Maná	Baixa
9	<i>Thrift shop</i>	Macklemore	Mitjana
10	<i>Rayos de sol</i>	Henry Méndez	Alta

Sessió 4

	Cançó	Autor	Intensitat desitjada
1	<i>Feo, fuerte y formal</i>	Loquillo y Trogloditas	Mitjana
2	<i>Don't stop the party</i>	Black Eyed Peas	Alta
3	<i>Camins</i>	Sopa de Cabra	Baixa
4	<i>El secreto de las tortugas</i>	Maldita Nerea	Mitjana – alta
5	<i>We are young</i>	Fun	Baixa
6	<i>Una vaina loca</i>	Fuego	Mitjana
7	<i>Dona-li a la vida</i>	Manu Guix	Baixa
8	<i>Noche de estrellas</i>	J. Rico & H. Méndez	Mitjana - alta
9	<i>Una estona de cel</i>	Els Pets	Mitjana
10	<i>More than friends</i>	Inna	Alta

Tipus de passades a treballar:

1. Frontal.
2. Picada.
3. Lateral.
4. Per darrera.
5. Finta de llançament + passada.

8.3.4 Fitxes co-avaluacions

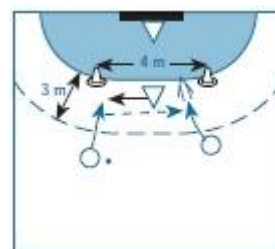
AVALUACIÓ SITUACIONS DE JOC 2X1

Nom i cognoms: _____

Data: _____

Explicació inicial:

Espai de 4m d'amplada i 3m de profunditat a la zona central.
Cadascú haurà de passar 4 vegades per cada posició i no es pot repetir dues vegades seguides el mateix rol.



Entre repetició i repetició s'ha d'observar en deteniment l'avaluació feta pel company/a per intentar millorar la nostra actuació.

Graella d'observació 2x1		Si	No
Jugador amb pilota	1. Col·locació inicial amb amplada		
	2. Progressa amb la pilota cap a porteria per fer gol		
	3. Presa de decisions: a) El defensa l'acuita i passa la pilota al company/a b) El defensa actua en dissuasió (no defensa la línia de tir) i fa llançament a porteria		
Sense pilota	4. Col·locació inicial amb amplada		
	5. Manté la línia de passada oberta		
Defensa	6. Intercepta la pilota		

L'equivalència és: si = 1 punt / no = 0 punts

PUNTUACIÓ TOTAL

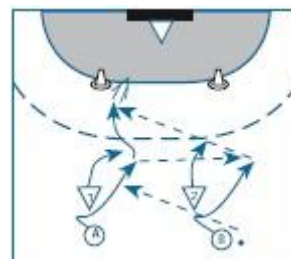
AVALUACIÓ SITUACIONS DE JOC 2X2

Nom i cognoms: _____

Data: _____

Explicació inicial:

- Disposició inicial en un espai de mitja pista.
- Cadascú haurà de passar 4 vegades per cada posició i no es pot repetir dues vegades seguides el mateix rol.
- No es pot fer tota la prova seguida (ataco, defenso, ataco, defenso i canvi amb els companys que m'avaluaven)



Criteris a tenir en compte:

1. Formar grups equilibrats per enfrontar-se en el 2 contra 2.
2. Si es produeix un cop franc, es treu la falta i continua l'intent.
3. Els atacants no poden botar.

Graella d'observació 2x2		Si	No
Jugadors atacants	1. Realitza les passades correctament (a les mans)		
	2. Es desmarca		
	3. Finalització: <ul style="list-style-type: none"> a) Tir des del centre b) En superioritat c) Fa gol (val x3) 		
	4. Té en compte el reglament del handbol		
Defensors	5. Aconsegueix interceptar la pilota (val x2)		
	6. Utilitza correctament el reglament, sense infraccions		
	7. Acuita (es col·loca en línia de tir)		
	8. Aconsegueix que no llancin des del centre		

L'equivalència és: si = 1 punt / no = 0 punts

PUNTUACIÓ TOTAL

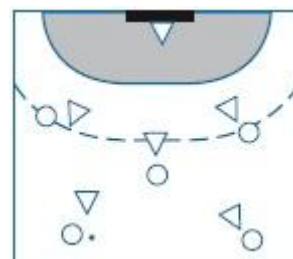
AVALUACIÓ SITUACIONS DE JOC 5X5

Nom i cognoms: _____

Data: _____

Explicació inicial:

- Pista d'handbol sencera.
- La prova es realitza un total de 4 vegades com a atacants i 4 com a defensors, però es canvien els rols cada 2 vegades. S'aprofita el canvi per **observar en deteniment l'avaluació feta pel company/a.**



Descripció:

L'equip atacant ha de realitzar mínim 8 passades i intentar finalitzar amb gol, sense que els defensors puguin interceptar la pilota.

Criteris a tenir en compte:

1. Tot l'equip ha de col·laborar a fer gol (joc col·lectiu).
2. Han d'aconseguir 3 o menys passades en el seu propi camp i 5 o més en el camp contrari.
3. El mateix jugador no pot llançar dues vegades a porteria.











Graella d'observació 5x5		Si	No
Jugador atacant	1. Fan 3 o menys passades al 1r mig camp (l'equip)		
	2. Fan 5 o més passades al 2n mig camp (l'equip)		
	3. Finalitzen amb un llançament entre els tres pals (l'equip)		
	4. Utilitza correctament el reglament / no comet infraccions		
Defensor	5. Intercepta la pilota		
	6. Fan contraatac que finalitza amb llançament (l'equip)		
	7. Utilitza correctament el reglament / no comet infraccions		











L'equivalència és: si = 1 punt / no = 0 punts

PUNTUACIÓ TOTAL











--

8.3.5 Qualificació co-avaluacions

Situacions 2x1		
 Excel·lent	22 – 24	
 Notable	18 – 21	
 Bé	15 – 17	
 Suficient	12 – 14	
 Insuficient	0 – 11	

Situacions 2x2*		
 Excel·lent	39 – 44	
 Notable	32 – 38	
 Bé	27 – 31	
 Suficient	22 – 26	
 Insuficient	0 – 21	

*Sense porter

Situacions 5x5		
 Excel·lent	25 – 28	
 Notable	20 – 24	
 Bé	17 – 19	
 Suficient	14 – 16	
 Insuficient	0 – 13	

8.3.6 Qüestionari normativa handbol

Nom i cognoms: _____

Data: _____

Encercla la lletra de la resposta que consideris correcta. Només hi ha una resposta vàlida per pregunta i cada 2 errors es resta 1 de correcta.

1. Per jugar a handbol són necessaris...

- a) 6 jugadors, un dels quals ha de ser el porter.
- b) 7 jugadors.
- c) Un porter i 7 jugadors de camp.

2. Un jugador fa passes...

- a) Quan camina o corre amb la pilota a la mà més de 3 passes.
- b) Quan rep la pilota, fa dues o tres passes i llança.
- c) No hi ha falta de passes. Hi ha passes a bàsquet, però no a l'handbol.

3. Quan temps pot estar parat un jugador amb la pilota agafada a les mans?

- a) El temps que vulgui.
- b) Com a mínim 5 segons.
- c) Com a màxim 3 segons.

4. Es pot trepitjar la línia o entrar dins l'àrea de porteria (línia de 6 metres)?

- a) Si, però només els defensors.
- b) No, excepte els atacants.
- c) No, ni defensors, ni atacants

5. Un defensor cometrà penal quan...

- a) El jugador atacant trepitja l'àrea i el defensor l'agafa.
- b) Impedeix antireglamentàriament una clara ocasió de gol al mig del camp.
- c) Impedeix una clara ocasió de gol.

6. Els jugadors de l'equip que han comès un cop franc (falta) han d'estar...

- a) A 5 m de distància des d'on es treu el cop franc.
- b) On vulguin.
- c) A 3 m de distància com a mínim des d'on es treu el cop franc.

7. L'àrbitre xiularà penal quan un jugador faci una passada al seu porter quan aquest es trobi dins la seva àrea de porteria i, a més, quan...

- a) Surti de l'àrea per rebre la pilota d'un company.
- b) Entri o surti de seva àrea amb la pilota controlada.
- c) Quan marqui gol des de la seva àrea.

8. A l'handbol...

- a) No és permès el contacte entre els jugadors.
- b) No es pot empènyer ni cometre cap acció violenta contra un jugador de l'equip contrari.
- c) Es pot aturar a un jugador contrari agafant-lo del braç per a què no llanci a porteria.

9. Quan hi ha una falta, treu l'altre equip des del lloc on s'ha comès excepte...

- a) Quan la infracció s'ha comès entre les línies de 6 i 9 metres.
- b) Quan la infracció s'ha comès al camp de l'equip contrari.
- c) Quan la infracció la provoca el porter.

10. Quan la pilota tocada per un defensor surt fora de banda o de la línia de fons, el jugador ha de treure el servei...

- a) Sense trepitjar la línia de banda.
- b) A una distància d'un braç respecte al jugador defensor.
- c) Trepitjant la línia de banda o el punt de córner.

8.4 Preguntes entrevistes

8.4.1 Preguntes grup de discussió alumnes

1. Quines han estat les principals diferències entre l'EF que heu fet amb mi i la que realitzeu habitualment en el centre? Música, relació amb els companys, un mateix...
2. Dintre de cada sessió hi havia diferents parts o activitats, heu estat sempre igual de còmodes? Hi havia activitats que us cridaven més l'atenció que d'altres?
3. El fet de realitzar l'escalfament amb certes pautes musicals que us provocava?
4. Haver d'avaluar a un company i explicar-li en què podia millorar com et va fer sentir? O creus que és millor que et posi la nota el professor?
5. Digueu un aspecte positiu del diari que hem fet al final de cada sessió.
6. Veieu possible aquesta relació que he intentat fer entre les Intel·ligències Múltiples i l'Educació Física?
7. Digueu alguna cosa que hagueu après amb mi...
8. Una crítica constructiva. Un aspecte a millorar...

8.4.2 Preguntes entrevista professora

Metodologia

1. Creus que de la manera amb la qual s'han portat a terme les sessions és possible assolir els objectius plantejats?
2. La manera d'introduir aquesta nova forma de treballar que han seguit els alumnes va ser la correcta? Hagués pogut millorar quelcom?
3. Les tasques i la seqüència didàctica han estat les adequades? Què en penses?
4. Amb la variabilitat de tasques que hi ha hagut ha estat suficient per a que els alumnes aportessin el millor d'ells mateixos en algun moment? Dóna'm exemples.
5. Què en penses del fet de cloure les sessions amb el diari? (també es podria fer en forma de reflexió oral)

Organització

6. La dinàmica de les classes era l'adequada? Per què?
7. Les rutines marcades han afavorit una millor dinàmica? (escalfament junts, co-avaluacions i diari) En quin sentit?

Clima d'aprenentatge

8. Hi havia un ambient propici per treballar de la manera com ho hem fet? Què canviaries?
9. Com valors el fet que en segons quines tasques els alumnes es veien obligats a ajudar-se i així aprendre?

Intel·ligències Múltiples i Educació Física

10. Creus que el contingut d'handbol a treballar quedava diluït al voler treballar a la vegada les Intel·ligències Múltiples?

11. El programa ajuda a desenvolupar de manera sistemàtica els aspectes físics, cognitius, i emocionals de cada estudiant? Què en penses?

12. Què creus que han après els alumnes? (tant pel que fa a l'handbol com a les Intel·ligències Múltiples)