

La cooperació i el treball en equip a l'Educació Física: un viatge biogràfic i narratiu a l'educació secundària

David Rodríguez Ruano



La cooperació i el treball en equip a l'Educació Física: un viatge biogràfic i narratiu a l'educació secundària

David Rodríguez Ruano

Directors de tesi

Dr. Joan Arumí Prat

Dra. Núria Simó Gil

2022

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

Facultat d'Educació, Traducció, Esports i Psicologia

Doctorat en Innovació i Intervenció Educatives



**ESCOLA
DE DOCTORAT**

UVIC-UCC

Índex de continguts

Agraïments

INTRODUCCIÓ	1
I. La meva història, el meu camí fins aquí.....	1
II. Estructura de la tesi	7
PRIMERA PART. MARC CONCEPTUAL	9
Capítol 1. El currículum competencial	11
1.1 El marc de referència.....	12
1.2 El currículum de l'ESO a Catalunya	17
1.3 El currículum de l'Educació Física	19
1.3.1 Les competències bàsiques de l'Educació Física.....	20
1.4 L'ensenyament basat en competències	22
1.4.1 Com s'adquireixen les competències?.....	22
1.4.2 El paper del docent en l'ensenyament de competències.....	24
1.5 Una aproximació a la competència social	27
1.5.1 La competència social en el currículum de l'ESO.....	28
1.5.2 El treball en equip: una competència social i transversal	29
1.5.2.1 El treball en equip en l'àmbit de l'Educació Física	31
1.5.3 La cooperació: un procés comunicatiu complex.....	32
Capítol 2. Els models pedagògics a l'Educació Física.....	37
2.1 Model d'Educació Esportiva (MEE).....	40
2.1.1 Les característiques fonamentals.....	40
2.1.2 Investigacions realitzades a partir del MEE.....	42
2.1.3 Els beneficis del MEE	43

2.1.4 Dificultats d'aplicació del MEE	46
2.1.5 Consideracions i aplicacions pràctiques del MEE	47
2.2 L'aprenentatge cooperatiu	49
2.2.1 Les condicions bàsiques de l'aprenentatge cooperatiu	50
2.2.2 Els equips d'aprenentatge cooperatiu i els equips tradicionals.....	53
2.2.3 Els tres àmbits d'intervenció	55
2.2.4 Investigacions i beneficis de l'aprenentatge cooperatiu.....	57
2.2.5 La complexitat de l'aprenentatge cooperatiu	60
2.2.6 Algunes tècniques de l'aprenentatge cooperatiu	62
2.3 La hibridació de models pedagògics	66
2.3.1 La hibridació de l'aprenentatge cooperatiu i els models d'ensenyament esportiu.....	67
2.3.2 Hibridant l'aprenentatge cooperatiu i el MEE: experiències i aplicacions pràctiques	69
SEGONA PART. DISSENY DE LA RECERCA	71
Capítol 3. La perspectiva d'investigació i l'anàlisi de la informació	73
3.1 Objectius de la recerca	73
3.2 La investigació biogràfica–narrativa	74
3.2.1 Els elements de la narrativa	76
3.2.2 Les veus dels professors i les professores.....	78
3.3 El context, els participants i el procediment.....	80
3.4 La tècnica i els instruments de recollida de dades	83
3.4.1 La tècnica de recollida de dades: l'observació participant.....	83
3.4.2 Els instruments de recollida de dades.....	84
3.4.2.1 La pregunta oberta: <i>què és un equip?</i>	84
3.4.2.2 Notes de camp	84
3.4.2.3 Grup de discussió.....	85

3.5 Anàlisi de la informació i l'informe narratiu	87
3.6 La redacció de les històries i la seva estructura	89
TERCERA PART. RESULTATS	93
Capítol 4. Les cinc històries.....	95
4.1 La història de l'equip Jordan	95
4.2 La història de l'equip BCD.....	115
4.3 La història de l'equip Los Pollos.....	135
4.4 La història de l'equip Los Warriors	155
4.5 La història de l'equip Els Guapos.....	175
QUARTA PART. EPÍLEG.....	199
Capítol 5. Més enllà de les històries.....	201
5.1 Limitacions.....	210
5.2 Línies futures de recerca.....	210
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	213
ANNEXOS.....	237

Índex de taules i figures

Taules

Taula 1. Maneres d'entendre el concepte de competència.	15
Taula 2. Classificació dels models pedagògics actuals a l'Educació Física.....	39
Taula 3. Diferències entre un equip de treball tradicional i un equip d'aprenentatge cooperatiu.....	54

Figures

Figura 1. Estructura de les competències bàsiques per àmbits basat en el currículum competencial a l'aula (Departament d'Ensenyament, 2018b).....	18
Figura 2. Concepte de cooperació (extret de Cañabate, 2008, p. 89)	33
Figura 3. Els tres àmbits d'intervenció que proposa Pujolàs (adaptat de Pujolàs et al., 2011).	56
Figura 4. En Jaume fent l'explicació de la passada.....	98
Figura 5. L'equip realitzant els reptes cooperatius	106
Figura 6. L'equip portant a terme la coreografia final.	112
Figura 7. Dinàmica de cohesió de grup.....	116
Figura 8. En Dídac donant instruccions durant un entrenament.....	120
Figura 9. L'equip realitzant figures dels reptes cooperatius.....	129
Figura 10. L'equip recollint les medalles de la unitat didàctica de gimnàstica	132
Figura 11. L'equip realitzant els jocs de cohesió de grup.	135
Figura 12. Recollint les medalles de la unitat didàctica del bàsquet.....	145
Figura 13. En Miquel realitzant correccions als seus companys i companyes.....	146
Figura 14. L'equip portant a terme la coreografia final.	152
Figura 15. L'equip reunit durant una explicació d'un aspecte tècnic.....	156
Figura 16. L'Aina fent un llançament a les competicions finals.....	163
Figura 17. Els integrants de l'equip ajudant-se per realitzar la roda lateral.....	164

Figura 18. Coreografia final de l'equip.	173
Figura 19. L'equip realitzant l'entrenament de la passada.	177
Figura 20. Trobada durant els entrenaments.	182
Figura 21. L'equip realitzant l'activitat de cohesió.	187
Figura 22. Els Guapos portant a terme la coreografia final.	196

Cada persona pot aprendre. Aprendre –com menjar, estimar o somiar– és un acte personal, intransferible. Podem aprendre sols, però aprenem millor si tenim un bon mestre, algú que ens ha acollit i ha acceptat ajudar-nos; algú que ha acceptat construir-se mentre ens ajuda a construir-nos. El repte dels que ens dediquem al món de l'educació és aquest: trobar el camí perquè tothom pugui fer el seu camí, el seu viatge.

Jaume Cela i Juli Palou (2009, p. 68)

Agraïments

A totes aquelles persones que han col·laborat i participat en aquesta tesi i m'han ajudat i recolzat durant aquest viatge. En especial a:

La meva mare i el meu pare, per tot el que m'heu ensenyat i per haver confiat sempre en mi.

El meu germà, per totes les experiències i aprenentatges que hem compartit des de petits.

L'Ester, pel teu suport, paciència i recolzament al llarg d'aquest camí.

La meva família, perquè sou un pilar fonamental de la meva vida.

El centre i, sobretot, el Josep, per donar-me l'oportunitat d'implementar les unitats didàctiques i compartir experiències educatives junts.

L'alumnat del centre que ha participat en aquesta recerca ja que sense ells i elles no hagués estat possible.

El Joan Arumí i la Núria Simó, pel vostre acompanyament durant tot el procés. Gràcies per la vostra confiança i ajuda, per tots els moments que hem compartit i tot el que m'heu ensenyat.

Tots els i les mestres, professorat, entrenadors i entrenadores de bàsquet i companys d'equip que han aportat el seu granet de sorra i han format part de la meva trajectòria acadèmica, personal i professional.

Gràcies a tots i a totes, de tot cor.

INTRODUCCIÓ

The most important aspects of teacher education are often ephemeral, passionate, shadowy and significant. For the most part, [they]...reflect teachers' lives...

(Connelly i Clandinin, 2004, p. 42)

La idea principal d'aquesta tesi sorgeix a partir de les experiències personals que he viscut al llarg de la meua vida i que donen sentit a la perspectiva en la qual em situo durant tota la investigació. En aquest sentit, Bolívar i Domingo (2019) consideren que és el propi individu el que dona significat al seu món per mitjà de la reflexió i el relat i la reinterpretació de la seva vida. És per aquest motiu que decideixo començar aquesta recerca mostrant-vos, a través d'un relat autobiogràfic, com ha sigut el meu recorregut a nivell personal, acadèmic i professional i quines han estat les principals motivacions i preguntes que m'he anat realitzant durant aquest procés i que m'han portat a elaborar aquesta tesi doctoral. D'aquesta manera, a través d'aquesta narrativa inicial podreu observar quines han estat les experiències que han construït la meua identitat personal i docent fins ara i que em fan entendre com em situo davant el fenomen a investigar que presentaré més endavant.

I. La meua història¹, el meu camí fins aquí

El bàsquet, un esport d'equip

Fent memòria puc recordar els meus primers entrenaments i els meus primers partits de bàsquet. Recordo que corria amunt i avall per la pista sense botar gaire la pilota –sempre m'ha fet gràcia veure els nens i les nenes quan corren amb la pilota a les mans—. Vaig començar de ben petit, tenia uns set anys i jugava al club del meu poble. Els primers anys no em feia gaire gràcia això del bàsquet. Jo era bastant introvertit i les relacions socials no eren el meu punt fort. El bàsquet, al ser un esport d'equip, em permetia

¹ La història pretén mostrar les meves experiències des de que vaig començar a jugar a bàsquet fins que vaig arribar a la universitat i em vaig proposar realitzar aquesta tesi doctoral. Narro la meua història i mostro alguns dels aprenentatges i reflexions que he anat realitzant al llarg dels anys com a jugador de bàsquet i com a estudiant del Grau en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport i del Màster en Formació de Professorat en l'Especialitat d'Educació Física. És a través del relat que mostro tot el que he viscut durant aquest període de temps.

relacionar-me amb altres companys i, de mica en mica, vaig anar fent amics. Les meves experiències en aquell esport cada vegada eren més positives i estava entusiasmat. Somiava amb el bàsquet! Sobretot, m'agradava formar part d'un equip i compartir experiències amb els meus companys. En aquell moment sentia que compartíem moltes coses: un nom, un escut, una cançó per animar-nos, una samarreta, un pavelló, un club... A l'escola també tenia amics i amigues, companys i companyes i m'ho passava molt bé, però era diferent. Era una altra història.

Al llarg del meu camí com a jugador de bàsquet he estat a diferents equips. Segurament a més de 20 equips –encara que només he estat a tres clubs de bàsquet–. Tots ells han estat ben diversos. De fet, podria crear una història per cadascun d'aquests i, de ben segur que serien històries molt diferents. En alguns equips hi havia molt bon rotllo entre els companys, en d'altres no ens animàvem gaire ni ens portàvem gaire bé i, fins i tot, apareixien conflictes. Recordo un conflicte que va succeir en el vestidor fa uns quants anys.

Entrenador: Què podem fer millor, nois?

Marc²: Hem de passar més la pilota, eh Pau. Estava sol a la cantonada i no m'has ni mirat.

Pau: Tiu, tu et penses que tinc ulls al clatell?

Entrenador: En comptes de mirar a la pilota mentre boteu, aixequem el cap! Segur que veureu al company que està sol.

Martí: Marc, no t'ha passat la pilota perquè no t'ha vist.

Marc: No, no m'ha passat la pilota perquè no ha volgut...

Entrenador: Vols dir, Marc?

Marc: Sí.

Pau: Au va, calla!

He viscut molt conflictes com aquest. De fet, en els diferents equips apareixien alguns i moltes vegades l'entrenador tenia un paper cabdal a l'hora de poder gestionar-los –trobo que la figura de l'entrenador o l'entrenadora s'assembla a la del docent a l'escola o l'institut. Tot dos han de vetllar per un bon clima dins del grup–. No m'agradava gens que apareguessin problemes dins l'equip, però per un motiu o altre, es produïen conflictes entre nosaltres que moltes vegades havíem de resoldre tots junts. La

² Els noms han estat inventats per tal de conservar l'anonimat.

comunicació dins l'equip no sempre fluïa i l'entrenador o l'entrenadora ens donava un cop de mà per resoldre'ls, tot i que no sempre trobava la solució.

He tingut molts entrenadors i entrenadores. Amb alguns he tingut millor relació que amb d'altres, però tots ells m'han ensenyat coses que encara avui puc recordar: botar la pilota amb la mà esquerra –la meva mà no hàbil–, la tècnica del llançament, la triple amenaça, el costat fort i el costat dèbil... Des de que soc petit sempre m'ha agradat aprendre coses noves. Aprendre la tècnica i la tàctica de qualsevol esport sempre he considerat que és important, però amb el temps, m'he adonat que els aprenentatges dels esports van molt més enllà. És important aprendre a treballar en equip, saber formar part d'un equip i relacionar-se amb els companys i companyes, és a dir, desenvolupar unes habilitats socials que ens puguin servir per a qualsevol context, no només en l'àmbit esportiu o acadèmic.

El meu camí d'experiències en el món de l'esport va començar amb el bàsquet, però el meu pas per la universitat –concretament, per la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya–, em va confirmar la meva vocació: l'educació. Mai m'hagués imaginat que aquesta etapa em portaria fins on em trobo ara mateix!

A la universitat!

Considero que el bàsquet em va donar una empenta a l'hora de decidir el meu futur acadèmic un cop acabat el batxillerat. Les experiències positives que havia viscut al llarg de tots aquells anys –dels 7 als 18 anys– van fer decantar-me pel Grau de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (CAFE). Vaig començar la carrera l'any 2011 i tenia moltes ganes de seguir aprenent de l'esport. Els primers dos anys van ser divertits. Apreníem diversos esports: gimnàstica artística, voleibol, bàsquet, rugbi... –sempre he tingut facilitat per aprendre esports nous– i m'encantava fer-ho. No només apreníem aspectes tècnics i tàctics dels diferents esports, sinó que també teníem altres matèries relacionades amb la psicologia, la fisiologia, l'activitat física i alguna relacionada amb l'educació. Tot i això, no va ser fins el tercer curs del grau que van començar aparèixer més assignatures relacionades amb l'educació. Tenia moltes ganes de realitzar aquelles assignatures! Encara recordo la introducció que em va fer en Joan³ de tots aquells elements curriculars (els objectius, els continguts, els criteris d'avaluació...) en l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física I. En la segona part d'aquella matèria van

³ Quan parlo d'en Joan em refereixo a en Joan Arumí, director de la meva tesi doctoral i professor del Grau en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport.

aparèixer per primera vegada les competències bàsiques (actualment conegudes com a competències clau) –no patiu, més endavant us explicaré què són aquestes competències– i ordenàvem tots aquells elements curriculars i d'aprenentatge dins d'una graella de programació.

L'últim any de carrera considero que va ser el millor de tots. Vaig decidir fer l'itinerari d'educació, és a dir, totes les assignatures a les quals em vaig matricular eren d'aquell àmbit. Aquí va ser on van començar a aparèixer noves metodologies relacionades amb l'Educació Física. Sobretot, va ser a l'assignatura "Treball en equip a partir del bàsquet" que vaig sentir a parlar per primera vegada dels models pedagògics (model d'educació esportiva, aprenentatge cooperatiu...). Arrel d'aquella assignatura em començaven a rondar diferents noms pel cap: Pere Pujolàs, Daryl Siedentop, Javier Fernández-Río, Carlos Velázquez... Aquests autors de referència i la lectura de diferents articles relacionades amb l'aprenentatge cooperatiu –una de les metodologies més utilitzades actualment– em van servir d'inspiració per realitzar la meva primera intervenció durant les pràctiques d'aquell mateix any utilitzant l'aprenentatge cooperatiu a l'aula. Vaig portar a terme poques sessions, però els resultats van ser força satisfactoris i motivants, tant per a mi com per als estudiants que van participar en la meva primera experiència. Un cop vaig finalitzar la carrera, tenia molt clar que volia portar a terme el Màster en Formació de Professorat amb el qual podria arribar a desenvolupar la meva vocació com a professor de secundària. Dit i fet! Vaig matricular-me al Màster de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya i el vaig començar amb molta il·lusió. Recordo que aquell curs va venir en Joan a fer una xerrada sobre la investigació qualitativa a l'assignatura de Seminari de Pràctiques. Ens va explicar les característiques d'una investigació qualitativa a partir de la seva tesi doctoral⁴. En aquell moment em va sorprendre molt la manera com havia plantejat mostrar els resultats de la seva investigació. Donava veu als participants amb els quals havia estat realitzant la seva recerca i mostrava la història de l'equip de bàsquet a partir de narratives. A més, apareixien els diàlegs que s'havien produït entre els companys d'equip. –Això jo ho he viscut en els meus equips de bàsquet! –vaig pensar. Em fascinava aquella manera de mostrar el procés que havia viscut l'equip durant la temporada. La xerrada em va donar algunes idees. Segurament va posar la primera pedra de la tesi doctoral que esteu llegint.

El Màster em va facilitar eines noves per portar a terme a l'aula. Durant aquell període formatiu continuava interessat en els models pedagògics, sobretot el model d'educació

⁴ Cooperar per competir: Narratives d'un entrenador de bàsquet infantil (Arumí, 2013).

esportiva i l'aprenentatge cooperatiu i en la manera de portar-los a la pràctica. Aquella curiositat que tenia pels diferents models em va portar a realitzar el meu Treball Final de Màster⁵ (TFM) utilitzant la hibridació⁶ de les característiques d'aquells dos models pedagògics en una unitat didàctica a la secundària. L'experiència va ser molt significativa i va fer adonar-me d'algunes de les dificultats que es pot trobar un docent a l'hora d'implementar els models a l'aula. Considero que va ser un altre motiu pel qual vaig decidir iniciar aquest camí.

De la teoria... als interrogants

Al llarg del grau de CAFE i del Màster vaig anar formant-me en els diferents models pedagògics: aprenentatge cooperatiu, model d'educació esportiva, hibridació de models... Vaig llegir molts articles i publicacions de les diferents metodologies i vaig observar que la gran majoria de les investigacions i experiències realitzades en els diferents contextos educatius (primària, secundària i batxillerat) que utilitzaven aquests models pedagògics, mostraven uns resultats satisfactoris i uns beneficis: afavorien la cooperació, la cohesió de grup, les relacions socials, el sentiment de pertinença a un equip, la motivació intrínseca i extrínseca, la participació i l'entusiasme a les classes d'Educació Física, entre d'altres. Tot i això, recordo que em sorgien algunes preguntes mentre indagava en els models pedagògics. Portar la teoria a la pràctica és una tasca senzilla pel docent? Quines són les dificultats que ha d'afrontar el professorat per implementar els models? En la meua carrera esportiva he experimentat que els camins o els processos que recorren els equips –en el meu cas de bàsquet– no són sempre fàcils i, moltes vegades, es troben amb conflictes que han de resoldre i superar. Continuava fent-me preguntes... Com són les experiències o els processos a l'hora de cooperar que viuen els diferents equips al llarg d'una unitat didàctica? L'alumnat experimenta les unitats didàctiques de la mateixa manera i adquireixen el mateix grau de competència? Aquestes eren algunes de les preguntes que em sorgien i que em plantejo donar resposta en aquesta tesi.

⁵ Influència de l'aprenentatge cooperatiu i el Model d'Educació Esportiva en la motivació dels alumnes a les classes d'Educació Física (Rodríguez Ruano, 2016).

⁶ En aquest cas, el terme d'hibridació està relacionat amb la utilització de dos o més models pedagògics. En l'apartat 2.3 *La hibridació de models pedagògics* es pot trobar la definició més detallada d'aquest concepte.

Un llarg viatge a seguir...

Puc dir, doncs, que les meves experiències en el bàsquet i a partir de la formació que he tingut al llarg d'aquests anys a la universitat, m'ha portat a voler investigar sobre el treball en equip en l'àmbit educatiu. Com a actual docent de l'etapa secundària obligatòria sempre he tingut molt clar que el treball en equip és una competència que s'ha de treballar a qualsevol etapa educativa, context educatiu o àmbit i l'alumnat ha d'aprendre per tal d'afrontar i resoldre situacions complexes de la vida quotidiana tant a nivell individual com col·lectiu. Les diferents experiències que he viscut en el món de l'esport d'equip m'han fet reflexionar sobre aquesta competència que he anat treballant durant tot el meu camí com a esportista i estudiant i he decidit incorporar-la en el meu dia a dia a l'escola per ajudar als meus alumnes a aprendre a cooperar. Sé que cada dia m'endinso en un viatge complex. No és un camí fàcil. Tinc per endavant un llarg recorregut que enceto amb molta il·lusió. És un repte que ha d'assumir qualsevol persona que decideix dedicar-se a l'educació.

Per acabar aquesta història vull fer referència a una cita de Butt et al. (1988) que expliquen la importància de l'experiència i la història personal pel coneixement d'un docent o qualsevol persona que es trobi immers en el fantàstic i, alhora, complex món de l'educació:

Es desde esta profundidad de la experiencia e historia personal, expresada en términos del mundo privado personal del profesor, conjuntamente con el mundo social, y el mundo profesional como emerge el conocimiento del profesor, representando, podemos decir, los nichos pedagógico individual y quizás colectivo (p.102).

Per tant, partint de la idea que es mostra en aquesta cita, puc afirmar que és des de la meva història personal, acadèmica i professional que emergeix el meu coneixement com a docent i com a investigador. La meua veu –representada de manera escrita– que apareix en aquesta història inicial i les experiències relatades construeixen la meua identitat personal i professional, és a dir, la meua manera d'observar i d'entendre el món de l'educació i la formació del professorat.

II. Estructura de la tesi

Aquesta tesi doctoral es divideix en quatre parts: el marc conceptual, el disseny de la recerca, els resultats i, per últim, l'epíleg. A continuació detallaré en què consisteix cadascuna d'aquestes parts i què és el que trobareu en elles.

En la primera part hi trobem el marc conceptual de la recerca. L'objectiu principal d'aquesta consisteix en situar al lector davant els diferents conceptes que fonamenten la tesi. És per aquest motiu que el marc conceptual es divideix en dos capítols: el primer capítol es centra en el currículum competencial; en aquest defineixo què és el currículum; introdueixo el currículum actual a l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria a Catalunya; detallo el currículum específic de l'àmbit de l'Educació Física i les competències bàsiques d'aquest àmbit; explico com ha de ser l'ensenyament basat en competències, és a dir, com s'adquireixen les competències i quin és el paper que juga el professorat en aquest plantejament de l'educació i, per últim, realitzo una aproximació a la competència social, concretament a la competència de treball en equip i a la cooperació.

D'altra banda, el segon capítol del marc conceptual es basa en els models pedagògics de l'Educació Física, concretament em centro en el model d'educació esportiva i l'aprenentatge cooperatiu que són les dues metodologies que utilitzo en la part experimental de la tesi. En aquest capítol explico cadascun dels models pedagògics: les seves característiques principals o condicions bàsiques per implementar-los a l'aula; exposo les investigacions i les experiències realitzades en els diferents contextos educatius (primària, secundària, batxillerat i, fins i tot, a la universitat); i mostro els efectes positius o beneficis que s'obtenen i les dificultats que es pot trobar el professorat a l'hora de portar-los a la pràctica. En l'últim apartat d'aquest capítol es troba la hibridació de models pedagògics en el qual explico en què consisteix la hibridació de models i quines són les recerques realitzades en l'àmbit de l'Educació Física, sobretot a partir de la hibridació de l'aprenentatge cooperatiu juntament amb el model d'Educació Esportiva.

La segona part recull el disseny de la recerca. Aquesta està formada pel tercer capítol: la perspectiva d'investigació i l'anàlisi de la informació. En aquest capítol es presenten els objectius de la recerca, la perspectiva concreta de la investigació, la tècnica, els instruments de recollida de dades i, per últim, plantejo l'anàlisi de la informació.

En la tercera part es mostren els resultats de la recerca. Aquesta part està formada pel quart capítol en el qual es mostren les cinc històries dels diferents equips que han participat en aquesta tesi doctoral. Finalment, en la quarta i darrera part es presenta

l'epíleg, és a dir, exposo les conclusions que s'extreuen de la recerca, les limitacions i les possibles línies futures d'investigació.

PRIMERA PART. MARC CONCEPTUAL

Capítol 1. El currículum competencial

Els estudiants han de ser formats per adaptar-se a un món que es caracteritza pel canvi continu, per la complexitat, així com la interdependència: els discents han d'aprendre per actuar amb autonomia, però també interactuar en grups heterogenis, per afrontar reptes tant individuals, com globals.
(Granero, 2020, p. 51)

Al llarg dels últims anys, les lleis educatives a l'Estat espanyol han anat canviant a un ritme accelerat; han aparegut nous decrets i els currículums d'ensenyament a la primària i secundària han adoptat un model d'ensenyament i aprenentatge competencial orientat a l'adquisició de diferents competències bàsiques⁷ o, actualment, també anomenades clau. Aquest nou replantejament dels principis bàsics de l'educació ha generat que tant les institucions com el professorat cada vegada tinguin més clar que l'ensenyament ha de ser des d'una visió competencial, és a dir, l'aprenentatge de l'alumnat ha de ser funcional i aplicable i ha d'abraçar els diferents àmbits de l'actuació humana. Així, doncs, la formació de l'alumnat ha de tenir en compte l'àmbit personal, l'interpersonal, el social i el professional (Zabala, 2011).

El canvi de perspectiva en l'ensenyament no només s'ha produït per les diverses modificacions en les lleis educatives i les diferents directrius que des de l'administració s'han anat donant, sinó que va més enllà. Ens trobem davant d'una societat globalitzada, diversa, interconnectada i tecnològica en la qual es plantegen situacions i reptes individuals i col·lectius complexos que l'actual alumnat haurà d'afrontar amb èxit (Granero, 2020). Per tant, és necessari que els estudiants de les diferents etapes educatives desenvolupin unes competències –bàsiques o claus– per resoldre els reptes que es vagin trobant en el seu dia a dia i al llarg de la seva vida, i siguin capaços d'aplicar-les en els diferents contextos quotidians; acadèmic, social, familiar i laboral (Zabala i Arnau, 2014). Els experts consideren que aquesta realitat que se'ns planteja des de fa uns anys, cal afrontar-la des d'un ensenyament o una educació competencial (Blázquez, 2020; Fernández March, 2006; Lleixà i Sebastiani, 2016; Roegiers, 2010).

⁷ El concepte *competència bàsica* va canviar amb l'entrada en vigor de la Llei orgànica 8/2013 de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa (LOMCE), a l'Etapa Secundària Obligatòria. En aquesta etapa educativa les *competències bàsiques* s'anomenen *competències clau*.

1.1 El marc de referència

Quan parlem del currículum ens referim al marc de referència que s'encarrega de regular els elements que determinen els processos d'ensenyament i aprenentatge per a cada un dels ensenyaments (Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació). Té la finalitat de guiar l'acció educativa, concretar les interaccions i proporcionar orientacions i guies d'acció al professorat. Així, el currículum s'aplica i es desenvolupa en els centres educatius i és l'equip docent, és a dir, el professorat, qui s'encarrega d'aplicar-lo tenint en compte les característiques del centre, l'alumnat i l'entorn social en el qual es troba el centre (Departament d'Educació, 2019⁸).

L'entrada en vigor de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE) va atorgar per primera vegada un caràcter competencial al currículum. Aquesta Llei definia les competències bàsiques com aquelles que han d'adquirir els joves al llarg de la seva formació, que són necessàries en la societat actual i que permeten adquirir uns valors. També la Llei d'educació vigent a Catalunya (2009), la LEC, va incorporar les competències bàsiques dins dels currículums anterior de l'educació bàsica (educació primària⁹ i educació secundària¹⁰ obligatòria) i especifica que els currículums s'han d'orientar a l'adquisició d'aquestes competències i han de contribuir al desenvolupament personal de l'alumnat. Les competències bàsiques eren (Departament d'Educació, 2009):

1. Competència comunicativa lingüística i audiovisual.
2. Competències artística i cultural.
3. Tractament de la informació i competència digital.
4. Competència matemàtica.
5. Competència d'aprendre a aprendre.
6. Competència d'autonomia i iniciativa personal.
7. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic.
8. Competència social i ciutadana.

Amb l'aprovació de la Llei orgànica 8/2013 de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa (LOMCE) i a partir del nou Decret¹¹ que va aparèixer a Catalunya a l'etapa secundària obligatòria (en endavant, ESO), les competències bàsiques van

⁸ La definició del currículum que s'estableix és la del Departament d'Educació ja que és la principal administració en l'àmbit de l'Educació de Catalunya.

⁹ Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. Decret derogat.

¹⁰ Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. Decret derogat.

¹¹ Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.

esdevenir competències clau¹² seguint les referències internacionals de la Unió Europea¹³. Aquestes competències clau eren equivalents a les competències bàsiques, que actualment es troben identificades i desplegades per àmbits o matèries en el currículum de l'ESO a Catalunya del 2015 (vegeu apartat 1.2). El Parlament Europeu (2006) va definir les competències clau com una combinació de coneixements, capacitats i actituds adequades al context. És a dir, les competències clau són aquelles que totes les persones necessiten per a la seva realització i desenvolupament personal, així com per a la ciutadania activa, la inclusió social i l'ocupació (p. 13). Per altra banda, en l'educació primària es van mantenir les vuit competències bàsiques esmentades anteriorment amb algunes modificacions.

Lleixà (2016) explica que el currículum competencial té una sèrie de característiques com són la significativitat, la funcionalitat, la transversalitat i l'aprenentatge actiu, que algunes d'aquestes es troben explicades posteriorment (vegeu apartat 1.4), i intenta donar idees al professorat per tal que reflexioni sobre la seva pràctica diària i pugui introduir algunes innovacions per adaptar les seves classes als canvis que es produeixen en la societat. Tot i això, per poder entendre realment perquè el currículum té aquest caràcter competencial, cal que definim la paraula competència. Hi ha molts autors que defineixen aquesta paraula (Coll, 2007; Fernández March, 2006; Lleixà, 2016; Perrenoud i Lorca, 2002; Sebastiani et al., 2010; Zabala i Arnau, 2007, 2014, entre d'altres). Sebastiani et al. (2010) expliquen que no és senzill quedar-se amb una única definició perquè n'hi ha moltes i algunes són diferents. Fins i tot, es pot dir que la noció de competència que s'adopta en educació no ve donada d'un mateix paradigma sinó que prové de diferents àmbits (Lleixà, 2016; Rial, 2007).

En el currículum d'educació primària (2017) apareix definida una competència bàsica com la "capacitat d'una persona de resoldre problemes reals en contextos diversos integrant coneixements, habilitats pràctiques, actituds i altres components socials i de comportament que es mobilitzen conjuntament per assolir una acció eficaç i satisfactòria" (p. 14). A més, per adquirir una competència determinada són necessàries experiències d'aprenentatge interdisciplinars en les quals intervinguin habilitats i coneixements. També Zabala i Arnau (2007) fan una definició similar de la paraula

¹² No apareixen esmentades en el currículum d'educació secundària obligatòria (Departament d'Educació, 2019). Les competències clau que estableix la LOMCE són: a) comunicació lingüística, b) competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia, c) competència digital, d) competències socials i cíviques, e) aprendre a aprendre, f) sentit de la iniciativa i esperit emprenedor, g) consciència i expressions culturals.

¹³ Es va crear el projecte anomenat *Definición y Selección de Competencias Clave* (DeSeCo) per tal de garantir un marc comú de referència europeu en relació a les competències clau per un aprenentatge al llarg de la vida (Rychen i Salganik, 2006).

competència. La defineixen com “la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado. Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada” (pp. 43-44). En aquesta mateixa línia, Blázquez et al. (2010) afegeixen que és la forma en la qual una persona fa servir els seus recursos personals, és a dir, les seves habilitats actituds, coneixements i experiències per resoldre de la millor manera possible una tasca en un context definit o concret.

Per altra banda, Lleixà (2016) coincideix en la majoria dels aspectes que apareixen en aquestes definicions, però en la seva definició dona èmfasi a la complexitat de les situacions a les quals es pot trobar una persona en aquesta societat globalitzada i diversa. L'autora considera que les competències es poden definir com “la capacitat de respondre a demandes complexes mobilitzant habilitats pràctiques, coneixements, actituds, emocions, així com l'aprenentatge sobre la pràctica pel desenvolupament personal i la participació de la vida ciutadana” (p.22).

Cano (2008) extreu alguns elements comuns a partir de les definicions proposades per diferents autors. Així, podem dir que una competència implica:

1. Integrar coneixements: la persona ha d'adquirir unes habilitats i uns coneixements i ha de ser capaç de seleccionar-los i aplicar-los en les diverses situacions o contextos que es pugui trobar en el seu dia a dia.
2. Participar de manera activa: els coneixements s'obtenen a través de la pràctica i la participació activa. Es poden adquirir en diferents contextos: escolar, context no formal i informals (Granero, 2020; Lleixà, 2016).
3. Treballar de manera autònoma: és necessari tenir un paper actiu en l'aprenentatge i ser responsable de les decisions preses. Així, en qualsevol àmbit cal fomentar la presa de decisions i un rol actiu durant les tasques.
4. Ser eficaç: consisteix en mobilitzar les habilitats pràctiques, els coneixements, les actituds, els valors, les emocions, per realitzar una acció de la manera més eficaç possible. Per això, cal utilitzar les diferents dimensions que conformen el comportament humà (Lleixà, 2016).
5. Tenir en compte el context: els diferents moments, situacions i espais cal tenir-los presents a l'hora d'aplicar uns coneixements concrets. És important poder analitzar cada situació per seleccionar quins són aquells coneixements o aquelles habilitats que s'han de portar a terme. Per tant, ser una persona

competent no implica acumular molt coneixement, sinó saber-lo utilitzar de manera integrada en el context adequat.

6. **Aprendre constantment:** la competència requereix d'una formació permanent, d'un saber fer per un desenvolupament personal i per formar part d'una ciutadania que ha de ser activa.

Aquesta manera d'entendre el concepte de competència s'engloba dins d'un paradigma interpretatiu que, per a Cano (2008), és l'enfoc en el qual s'ha de situar l'educació actual. Le Boterf (2000) estableix diferents maneres d'entendre les competències en dos paradigmes: el positivista i l'interpretatiu.

En la següent taula que planteja Cano (2008) s'especifiquen les característiques de cadascun.

Taula 1. Maneres d'entendre el concepte de competència.

Paradigma positivista	Paradigma interpretatiu
Concepció teòrica.	Concepció holística.
Taylorisme, fordisme.	Treball complex que no es resol amb un algoritme, sinó que demana iniciativa, transferència i innovació.
Execució de tasques simples.	Situació complexa.
Conductual.	Cognitiu.
Relacionada amb la qualificació professional.	Relacionada amb el desenvolupament professional i personal.
Conjunt de destreses per realitzar una funció productiva.	"Saber actuar". Cal reflexió teòrica, tenir present el propòsit i les conseqüències.

Nota. Adaptada de Cano (2008).

El paradigma interpretatiu del concepte *competència* en educació, com he comentat anteriorment, dona importància a l'acció, és a dir, a la pràctica, però també és important que hi hagi reflexió. Així, ser competent no implica realitzar les mateixes actuacions de manera repetitiva i mecànica, sinó que cal reflexionar sobre la pròpia pràctica i allunyar-nos de l'estandardització dels comportaments (Granero, 2020). És per això que, en aquesta tesi, em situaré en aquest paradigma interpretatiu que plantegen els autors sobre aquest concepte ja que la reflexió dels estudiants i del propi docent es convertirà en un element clau en l'aprenentatge i en el desenvolupament professional i personal.

Per anar acabant aquest apartat, considero que és important deixar ben clar que les competències, ja siguin bàsiques o clau, han adquirit un paper rellevant en l'ensenyament i el currículum també ha anat evolucionant en aquesta línia per adaptar-se a la societat actual. Per això, en el següent apartat explicaré com s'organitza el currículum competencial de l'ESO a Catalunya, que té una estructura o una organització diferent a la resta de Comunitats Autònomes de l'Estat espanyol.

1.2 El currículum de l'ESO a Catalunya

El currículum de l'ESO està regulat pel Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria que planteja un currículum competencial amb la finalitat de millorar la qualitat de l'aprenentatge de l'alumnat escolaritzat en aquesta etapa. En aquest decret apareix recollida tota la reflexió pedagògica que va impulsar el Departament d'Ensenyament l'any 2000 en l'àmbit de les competències bàsiques i incorpora el plantejament competencial que es troba en la legislació vigent¹⁴ i en les directrius de la Unió Europea sobre les competències clau per a l'aprenentatge permanent (Departament d'Educació, 2019).

En el currículum competencial d'aquesta etapa educativa les competències bàsiques s'identifiquen i es despleguen per àmbits i matèries. Hi ha un total de nou àmbits de coneixement (vegeu figura 1), set d'aquests estan relacionats amb les diferents matèries; àmbits lingüístic, matemàtic, científicotecnològic, social, artístic, d'educació física, de cultura i valors, i dos són àmbits transversals a les matèries, és a dir, s'han de treballar des de cadascuna d'elles (Lleixà, 2016); l'àmbit digital i el personal i social (Departament d'Educació, 2019).

Les competències bàsiques estan agrupades en diferents dimensions, graduades en tres nivells de consecució diferenciats i relacionades amb uns continguts curriculars clau¹⁵ (Departament d'Educació, 2019). D'aquesta manera, les competències bàsiques d'àmbit¹⁶ i matèries permeten generar un model d'ensenyament i aprenentatge que utilitza les competències i els continguts clau per assolir cadascuna de les competències bàsiques de l'àmbit i, a partir del treball conjunt de les diferents matèries, es contribueix al desenvolupament de les competències clau.

D'altra banda, el currículum està format per diferents elements (Departament d'Educació, 2019): els objectius, els continguts i els criteris d'avaluació organitzats per cursos (de primer a quart d'ESO), que han de permetre que l'alumnat assoleixi les diferents competències bàsiques d'àmbit. Així, l'aplicació del currículum a l'aula ha de facilitar l'adquisició d'aquestes competències, la incorporació de l'alumnat als estudis posteriors i a la vida adulta i ha de promoure el desenvolupament de l'aprenentatge al llarg de la vida (Departament d'Educació, 2019). A més, d'acord amb el Decret

¹⁴ Actualment la Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació, és la llei vigent a Catalunya.

¹⁵ Els continguts clau són definits com aquells que contribueixen al desenvolupament de cada competència (Departament d'Educació, 2019).

¹⁶ Segons el Currículum de l'ESO (Departament d'Educació, 2019, p. 20) "s'entén per competències bàsiques d'àmbit aquelles competències que li són pròpies".

187/2015, de 25 d'agost, les competències bàsiques dels diferents àmbits es converteixen en objectius d'aprenentatge al final de l'etapa, per tant, són objectius que l'alumnat ha d'assolir en finalitzar l'últim curs de l'ESO.

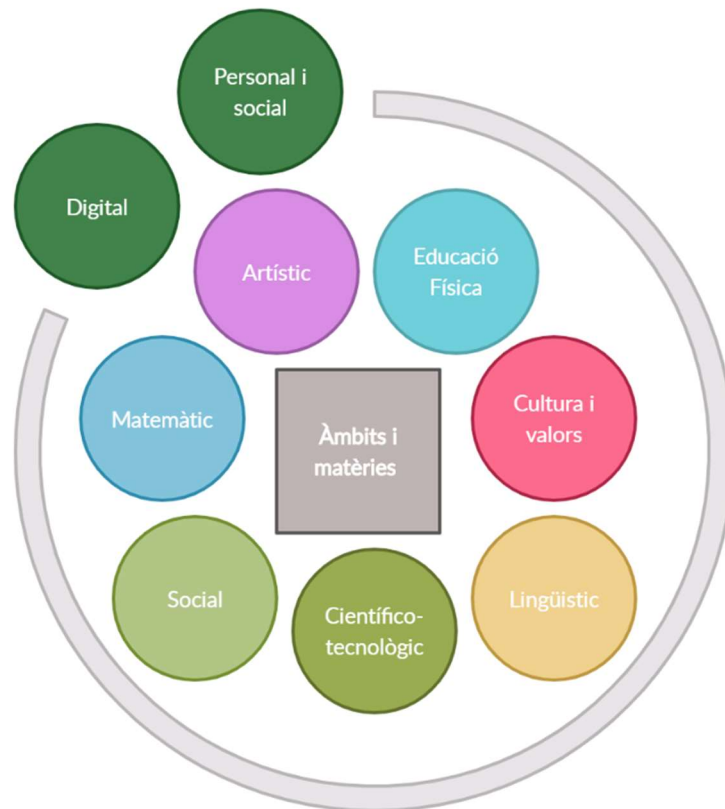


Figura 1. Estructura de les competències bàsiques per àmbits basat en el currículum competencial a l'aula (Departament d'Ensenyament, 2018b)

En el següent apartat explicaré el currículum de l'Educació Física i quines són les diferents competències bàsiques i els continguts clau de l'Educació Física que ha d'adquirir l'alumnat durant l'etapa de l'ESO.

1.3 El currículum de l'Educació Física

L'Educació Física, tal com hem pogut observar en l'apartat anterior, és un dels nou àmbits de coneixement que forma part del currículum de l'ESO. En el currículum d'aquesta matèria comuna¹⁷ s'especifica que l'ensenyament i l'aprenentatge ha de fonamentar-se en el treball d'aquelles competències que tinguin relació amb el cos i l'acció motriu i contribueixin al desenvolupament integral de l'alumnat (Departament d'Educació, 2019). A més, aquesta matèria té la finalitat que l'alumnat conegui el seu propi cos, reflexioni sobre el sentit i els efectes que genera l'activitat motriu, desenvolupi uns hàbits saludables, regulars i continuats i se senti bé amb el seu cos. Per tant, l'Educació Física ha d'utilitzar l'acció motriu com a font de coneixements teòrics i pràctics per afrontar, analitzar i resoldre problemes i reptes socials actuals i quotidians (Kirk, 2009; Lleixà, 2016).

El currículum competencial reclama que l'Educació Física vegi més enllà de la iniciació esportiva i de la pràctica física i recreativa per oferir a l'alumnat uns aprenentatges més contextualitzats a la realitat que els envolta i a les demandes que es puguin trobar al llarg de la seva vida (Granero, 2020). Per aconseguir això, Blázquez (2020) considera que l'Educació Física ha de ser funcional, útil, coherent, sistemàtica, inclusiva i saludable. En definitiva, més autèntica i més educativa (González, 2013). Els mateixos autors proposen potenciar unes experiències que promoguin aprenentatges significatius¹⁸ en escenaris reals i que impliquin en l'alumnat:

1. Trobar-se davant de situacions de la vida real.
2. Posar en pràctica els coneixements adquirits.
3. Desenvolupar habilitats i actituds relacionades amb la competència personal.
4. Adquirir unes habilitats socials.
5. Reflexionar sobre els valors.

D'altra banda, en el currículum de l'Educació Física s'estableixen unes competències bàsiques i uns continguts clau que els estudiants han de treballar a l'ESO per tal

¹⁷ Una matèria comuna és aquella que l'alumnat no té poder d'elecció, sinó que ve donada pel currículum i els estudiants la cursen en els diferents cursos de l'etapa.

¹⁸ El concepte d'aprenentatge significatiu és entès com un aprenentatge més profund el qual l'alumne és capaç d'establir connexions amb altres aprenentatges que ja posseeix (Zabala i Arnau, 2014). D'aquesta manera, els nous coneixements es vinculen amb els coneixements anteriors que l'individu posseeix dins d'una estructura cognitiva (Coll, 1991).

d'esdevenir persones actives, saludables i capaces de interaccionar amb els companys i l'entorn.

1.3.1 Les competències bàsiques de l'Educació Física

El Departament d'Ensenyament va impulsar l'elaboració d'un document¹⁹ amb la participació de diversos professionals i dels centres públics i privats de Catalunya i de les universitats amb la finalitat de desplegar i concretar les competències associades a l'àmbit de l'Educació Física. En aquest document hi apareixen recollits els següents elements: les dimensions, les competències amb les seves respectives gradacions, els continguts clau associats a cadascuna de les competències, les orientacions metodològiques per portar a terme les diferents competències a l'aula i les orientacions per a l'avaluació de cada competència.

L'àmbit de l'Educació Física està format per un total de vuit competències bàsiques que s'agrupen en quatre dimensions: activitat física saludable; esport; activitat física i temps de lleure; i expressió i comunicació corporal. Cadascuna de les dimensions té dues competències bàsiques pròpies tal com apareixen en el currículum de la matèria (Departament d'Ensenyament, 2017).

1. Activitat física saludable

- *Competència 1. Aplicar un pla de treball de millora o manteniment de la condició física individual amb relació a la salut.*
- *Competència 2. Valorar els efectes d'un estil de vida actiu a partir de la integració d'hàbits saludables en la pràctica d'activitat física.*

2. Esport

- *Competència 3. Aplicar de manera eficaç les tècniques i tàctiques pròpies dels diferents esports.*
- *Competència 4. Posar en pràctica els valors propis de l'esport en situació de competició.*

3. Activitat física i temps de lleure

- *Competència 5. Gaudir amb la pràctica d'activitats físiques recreatives, amb una atenció especial a les que es realitzen en el medi natural.*

¹⁹ El document s'anomena *Competències bàsiques en l'àmbit de l'Educació Física. Identificació i desplegament a l'educació secundària obligatòria* (Departament d'ensenyament, 2017).

- *Competència 6. Planificar i organitzar activitats en grup amb finalitat de lleure.*

4. Expressió i comunicació corporal

- *Competència 7. Utilitzar els recursos expressius del propi cos per a l'autoconeixement i per comunicar-se amb els altres.*
- *Competència 8. Utilitzar activitats amb suport musical, com a mitjà de relació social i integració comunitària (p.7).*

Tanmateix, en el currículum d'aquest àmbit s'estableixen tretze continguts clau (CC) que es distribueixen en cadascuna de les diferents competències en funció de la relació que tenen amb aquestes. També s'estableix una relació amb alguns continguts clau de l'àmbit digital (CCD).

1.4 L'ensenyament basat en competències

Per tal que l'alumnat pugui arribar a ser competent en els diferents àmbits de la vida (personal, interpersonal, social i professional), l'ensenyament ha de fonamentar-se en l'adquisició i el desenvolupament de diferents competències a llarg de la vida, tal com estableix inicialment les referències internacionals de la Unió Europea. El desenvolupament d'aquestes competències implica canvis importants en les estratègies pedagògiques, en els enfocaments curriculars i en el paper que tradicionalment tenien els docents i l'alumnat (Martínez Clares i Echeverría, 2009). En aquesta línia, Gallardo (2016) exposa la rellevància que té el paper de l'alumnat i el professorat en un ensenyament competencial:

En una pedagogía competencial, el papel del alumno consiste en involucrarse, participar en un esfuerzo colectivo para realizar un proyecto y crear nuevas competencias: probar y equivocarse, dar cuenta de sus dudas, explicitar sus razonamientos, tomar conciencia de sus modos de comprender, memorizar o de comunicar. Y son los docentes los responsables directos de conseguir esta motivación (p. 96).

D'aquesta manera, el professorat té un nou repte en l'ensenyament de competències; fer aprendre més que el propòsit d'ensenyar (Meirieu, 1990). Segons Blázquez i Sebastiani (2010) queda lluny la concepció formativa basada solament en l'assoliment dels objectius i els continguts i sustentada en concepcions més reduccionistes del desenvolupament de l'ésser humà. Així, aquest enfoc per competències es centra en la utilització de metodologies o estratègies didàctiques en les quals l'alumnat sigui el protagonista del seu aprenentatge i el docent esdevé una peça fonamental en el desenvolupament de les competències (Gallardo, 2016).

En el proper apartat explicaré de quina manera es poden arribar a treballar les diferents competències i quines són les característiques o les condicions necessàries que s'han de donar perquè l'alumnat les pugui adquirir.

1.4.1 Com s'adquireixen les competències?

Fernández March (2006) i Zabala i Arnau (2007) expliquen que ensenyar competències és complex ja que es poden aplicar de manera diferent en funció de cada situació o context. Cada individu pot ser capaç de donar una solució diferent al mateix problema si l'entorn és diferent. Per tant, es pot dir que no hi ha una única solució i que sigui més eficaç. D'aquí que hi hagi una graduació en les competències (o graduació de coneixement) dins el currículum competencial. Aquesta gradació es pot trobar en l'actual

currículum d'educació secundària, més concretament, en les diferents competències bàsiques de cada àmbit (Departament d'Educació, 2019).

Zabala i Arnau (2007) consideren que “no existeix una metodologia pròpia per a l'ensenyament de les competències, però sí unes condicions generals sobre com han de ser les estratègies metodològiques, entre les que s'ha de destacar que totes han de tenir un enfocament globalitzador” (p.163). Diversos autors com Blázquez (2020); Blázquez i Bofill (2010); Fernández March, 2006; Gallardo (2016); Zabala i Arnau (2007) exposen les diferents condicions o característiques per a l'adquisició de les competències entre les quals destaquen:

- Contextualització del procés d'ensenyament i aprenentatge: els problemes que ha de solucionar l'alumnat han d'estar relacionats amb el seu entorn més immediat i proper.
- Globalitat: s'han de prioritzar mètodes globals que fomentin la resolució de problemes i el descobriment de nous aprenentatges a partir de continguts i tasques que promoguin processos de construcció de coneixement que siguin motivadors i significatius i que tinguin relació amb altres àrees del currículum (transversalitat).
- Significativitat: és necessari proporcionar experiències en les quals l'alumnat aprengui coneixements i habilitats significatives i que les puguin aplicar en els diferents contextos.
- Funcionalitat: l'alumnat ha de trobar sentit a l'aprenentatge i ha de comprendre que tot allò que aprèn és transferible a qualsevol situació de la vida quotidiana (a casa, a les activitats extraescolars, etc.).
- Interacció entre iguals: cal fomentar les interaccions socials a l'aula perquè l'alumnat aprengui a intercanviar i transmetre idees i coneixements (Gimeno i Pérez, 1992).
- Autonomia: és important responsabilitzar a l'alumnat del seu propi aprenentatge i permetre que puguin decidir quines són les actuacions que volen portar a terme per poder millorar i adquirir uns nous aprenentatges. Això permetrà que es puguin convertir en aprenents autònoms i independents capaços d'aprendre a aprendre que és un dels objectius més valorats i perseguits dins de l'educació (Blázquez, 2020).

- Implicació cognitiva: l'alumnat ha de conèixer quins són els aprenentatges que està adquirint i ha de saber com transferir aquells que ja posseeix a noves situacions o problemes. Aquest procés s'anomena metacognició.

Per tant, les estratègies didàctiques o metodologies han de proporcionar a l'alumnat situacions reals i el docent ha d'ensenyar-los a donar resposta als diferents problemes i situacions complexes que es donen en la vida real (Gallardo, 2016). Així, la mateixa autora explica que per portar a terme un ensenyament competencial, requereix que el docent disposi dels coneixements de diverses estratègies metodològiques i que sàpiga aplicar-les de manera flexible en funció de les característiques dels continguts, tenint en compte els objectius i les característiques de l'alumnat, és a dir, ha de saber utilitzar, en cada cas, les estratègies o les metodologies més apropiades per aquella competència que vol desenvolupar. Segons Granero (2020) el docent té la responsabilitat d'aplicar un ventall ampli d'estils, tècniques i estratègies d'ensenyament i aprenentatge que permeti a l'alumnat assolir els objectius i desenvolupar les competències clau (p. 50), però treballar competencialment fa que, moltes vegades, el docent es trobi en un medi complex a l'hora de gestionar l'aula i el seu paper o el seu rol no sigui del tot fàcil (Gallardo, 2016). És per això que, en el proper apartat, explico quin és el paper que té el docent a l'hora d'ensenyar les competències a l'alumnat i quines són les característiques que ha de tenir un professor o professora per tal d'afavorir el desenvolupament de les competències.

1.4.2 El paper del docent en l'ensenyament de competències

Com ja he anat comentant, el professorat adopta un paper fonamental en la praxis educativa competencial. En aquest model basat en competències el docent adquireix un rol més aviat secundari i la seva responsabilitat consisteix en planificar les trobades i les interaccions entre l'alumnat i els continguts i s'encarrega de crear unes condicions adequades per promoure una activitat mental constructiva dels estudiants (Coll i Solé, 2001). Així, el docent passa a ser considerat com a guia i facilitador de l'aprenentatge de l'alumnat (Colomina et al., 2001).

Gallardo (2016) estableix algunes característiques que ha de tenir un docent a l'hora de desenvolupar les competències en l'alumnat:

1. Ha de saber situar els coneixements en l'acció.
2. Ha de ser conscient que pot aparèixer desordre, improvisació i creativitat durant l'acció.

3. Ha d'aportar poc i restar a l'espera que arribin les necessitats per part de l'alumnat.
4. Ha d'oferir una estructura metodològica en la qual es relacionin els coneixements i les situacions concretes d'aprenentatge.
5. Ha de potenciar les pràctiques socials en les quals es transfereixi els coneixements i les habilitats apreses.
6. Ha de tenir clar en què consisteix aquella competència que vol desenvolupar en l'alumnat, és a dir, l'ha de dominar.

De la mateixa manera, l'autora exposa que a l'hora de treballar per competències és important que el docent mostri tranquil·litat i domini les seves angoixes personals. En aquesta mateixa línia, Fernández-Río (2016) afegeix que “un docente competente no es aquel que no comete errores, sino aquel que los corrige examinando una y otra vez su labor, observando, diagnosticando, respondiendo y evaluando en ciclos cortos que repite constantemente con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 293).

Per altra banda, és el docent qui ha de proposar situacions o tasques competencials seguint una estructura metodològica o una estratègia didàctica, és a dir, ha de desenvolupar unes unitats didàctiques basades en competències (Granero, 2020). El professorat és l'encarregat de dissenyar les unitats didàctiques a partir de les quals l'alumnat ha d'adquirir unes competències. Tal com explica Granero (2020), en una unitat didàctica s'ha de plantejar una situació problema (tasca competencial) en la qual cada estudiant haurà de solucionar al finalitzar la unitat. Per aconseguir-ho, el docent ha de facilitar les habilitats, els coneixements, els procediments, les actituds i els valors per afrontar la tasca de la manera més eficient possible. Per tant, el professorat només ha de preocupar d'aportar els recursos necessaris i dinamitzar diferents situacions d'ensenyament i aprenentatge perquè l'alumnat aprengui (Gallardo, 2016). Arumí et al. (2019) destaquen dues habilitats essencials d'un professor o professora: “observar i escolar” (p. 72). Els autors consideren que són dues habilitats que el professorat ha de posar en pràctica durant l'ensenyament de les competències.

En resum, per oferir una educació o un ensenyament basat en competències els diversos autors coincideixen que és necessari portar a terme metodologies actives²⁰ o estratègies didàctiques que es caracteritzin per la heterogeneïtat, la diversitat i que l'alumnat es trobi al centre del procés d'ensenyament i aprenentatge. El docent és

²⁰ Les metodologies actives afavoreixen el desenvolupament competencial, la motivació i la participació activa (Blázquez, 2020). Aquestes metodologies s'inclouen dins dels models pedagògics (León-Díaz et al., 2020).

l'encarregat d'escollir la metodologia o estratègia més adequada tenint en compte el context i la competència que vulgui desenvolupar (Gallardo, 2016).

En el següent apartat em centraré en la competència que he decidit treballar amb l'alumnat i en la qual es posa l'accent al llarg d'aquesta tesi doctoral. Aquesta és la competència social, més concretament la competència de treball en equip.

1.5 Una aproximació a la competència social

La competència social –o competència social i cívica, segons la LOMCE– es considera una de les competències bàsiques o clau que ha desenvolupar l'alumnat al llarg de la seva vida. A més, tal com estableix el Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, l'àmbit personal i social és considerat un dels àmbits transversals per la seva importància i la responsabilitat que té cada matèria a l'hora d'aplicar les diferents competències bàsiques d'aquest àmbit dins l'aula.

Trobar una definició de competència social no és fàcil ja que no existeix un consens entre els autors i experts sobre les conductes que engloben aquest terme (Dumitrache, 2016). Per aquesta raó trobem diferents conceptes per referir-se a aquesta competència com, per exemple, intel·ligència social, habilitats socials, habilitats o relacions interpersonals, intercanvis socials, i d'altres (Losada, 2015; Vallés i Vallés, 1996). Tot i això, Monjas (2011) defineix la competència social com el conjunt de capacitats i estratègies que permeten a la persona construir i valorar la seva pròpia identitat, actuar competentment, relacionar-se satisfactòriament amb altres persones i afrontar de forma positiva les demandes, els reptes i les dificultats d'una vida plena i satisfactòria (p. 37).

Gimpel i Merrell (1998) consideren que la competència social està formada per tres elements ben diferenciats:

- Les habilitats interpersonals: És la capacitat d'una persona per interactuar adequadament amb altres persones.
- Acceptació i compliment de les normes: Es refereix a la capacitat que té una persona per complir les normes socials que estan establertes.
- Conductes prosocial: Són conductes relacionades amb l'empatia i els principis morals, és a dir, qualsevol comportament que beneficia a una altra persona o que té conseqüències socials positives (Moñivas, 1996).

Així, podem dir que la competència social és un concepte ampli i global que es relaciona amb les habilitats socials (Caballo, 2007; López de Dicastro et al., 2008; Losada, 2015). Monjas et al. (1995) fan una diferenciació del concepte habilitat social i competència social. Per als autors, les habilitades socials són aquelles conductes observables i la competència social implica altres aspectes més complexos que no són directament observables. Per tant, per poder arribar a ser competent a nivell social és necessari adquirir unes habilitats socials que et permetin relacionar-te adequadament amb altres persones.

1.5.1 La competència social en el currículum de l'ESO

En el currículum de l'ESO a Catalunya (Departament d'Educació, 2019) trobem que una de les principals finalitats de l'ESO és que l'alumnat assoleixi les competències clau i que els permeti:

- “Assegurar un desenvolupament personal i social sòlid amb relació amb l'autonomia personal, la interdependència amb altres persones i la gestió de l'afectivitat.
- Desenvolupar en el nivell adequat, com a forma de coneixement reflexiu, de formació de pensament i d'expressió d'idees, les habilitats i competències culturals, personals i socials” (p. 15).

Per garantir el desenvolupament social de l'alumnat, el mateix currículum estableix unes competències bàsiques per a l'àmbit personal i social que són transversals a totes les altres matèries i es poden desenvolupar en qualsevol espai d'aprenentatge. Segons el Departament d'Ensenyament (2018a) es plantegen les competències bàsiques d'aquest àmbit amb l'objectiu de potenciar el creixement personal i social de l'alumnat partint de la necessitat de personalitzar els aprenentatges perquè es considera que cada individu és únic. Aquest àmbit està dividit en tres dimensions que estan interrelacionades i cada dimensió té unes competències (Departament d'Ensenyament, 2018a):

1. *Dimensió autoconeixement*

- *Competència 1. Prendre consciència d'un mateix i implicar-se en el procés de creixement personal.*

2. *Dimensió aprendre a aprendre*

- *Competència 2. Conèixer i posar en pràctica estratègies i hàbits que intervenen en el propi aprenentatge.*
- *Competència 3. Desenvolupar habilitats i actituds que permetin afrontar els reptes de l'aprenentatge al llarg de la vida.*

3. *Dimensió participació*

- *Competència 4. Participar a l'aula, al centre i a l'entorn de manera reflexiva i responsable (p.3).*

És en aquest àmbit transversal, més concretament en la dimensió aprendre a aprendre, on s'engloba una de les competències socials que des de fa temps s'està implementant més a les escoles, els instituts i les universitats; el treball en equip (Pujolàs, 2012). Aquest contingut que, a poc a poc, ha anat adquirint rellevància en l'àmbit educatiu es troba relacionat amb una de les competències bàsiques d'aquest d'àmbit, la

Competència 3. Desenvolupar habilitats i actituds que permetin afrontar els reptes de l'aprenentatge al llarg de la vida.

Actualment, aquesta és la principal competència bàsica de l'àmbit personal i social que té més relació amb la competència de treball en equip. A més, el Departament d'Ensenyament identifica aquesta competència social i la situa dins d'aquesta competència bàsica d'àmbit, tal com es pot observar en el document oficial de la Generalitat de Catalunya (Departament d'Ensenyament, 2018a).

1.5.2 El treball en equip: una competència social i transversal

Pujolàs (2012) manifesta, en la següent cita, la importància d'entendre el treball en equip com una competència social que l'alumnat ha d'anar adquirint al llarg de la seva vida i que el professorat ha de promoure de manera transversal a totes les matèries o àmbits que es troben definits i especificats en el currículum, tant de l'educació primària com la secundària.

La enseñanza del contenido “trabajo en equipo” –como una de las principales competencias sociales que, entre otras competencias básicas, hay que ir desarrollando en el alumnado durante su escolarización– no se puede atribuir a ninguna área determinada. Estos contenidos “transversales” corren el riesgo de que, en la práctica, no se enseñen de forma explícita, puesto que, siendo responsabilidad de todos, no lo son específicamente de nadie (p. 106).

Aquesta transversalitat que proposa Pujolàs (2012) també apareix esmentada en el currículum de l'ESO. En aquest s'exposa la importància de desenvolupar el dos àmbits transversals; l'àmbit personal i social i l'àmbit digital, en el conjunt de matèries seguint els processos d'orientació que es troben associats a aquests àmbits (Departament d'Educació, 2019). A més, els dos àmbits són considerats la base del procés global d'ensenyament i aprenentatge. Per tant, entenem el treball en equip com una competència social i transversal i és responsabilitat de totes les matèries que conformen el currículum de desenvolupar-la a l'aula però, a què ens referim quan parlem de treballar en equip?

Cannon-Bowers et al. (1995) realitzen una primera aproximació que és considerada com la més representativa ja que ha estat utilitzada i adaptada per diferents investigadors (Ellis et al., 2005; Lerner et al., 2009, entre d'altres). Els autors expliquen en què consisteix aquesta competència a partir de la següent cita:

La competencia de trabajo en equipo incluye el conocimiento, principios y conceptos de las tareas y del funcionamiento de un equipo eficaz, el conjunto de habilidades y comportamientos necesarios para realizar las tareas eficazmente, sin olvidar las actitudes apropiadas o pertinentes por parte de cada miembro del equipo que promueven el funcionamiento del equipo eficaz (pp. 336-337).

Torrelles et al. (2011) expliquen en el seu article que aquesta competència és multidimensional degut al gran número de classificacions i a les diferències que s'estableixen en quant a dimensions i el nom de cadascuna d'aquestes. La bibliografia consultada exposa diferents perspectives i parla de la dificultat d'arribar a un acord a l'hora de conceptualitzar les dimensions que configuren la competència de treball en equip. Tot i això, en el mateix article, Torrelles et al. (2011) realitzen una definició per unificar el concepte i mostrar les diferents dimensions:

La competència de treball en equip suposa la disposició personal i la col·laboració amb altres persones per realitzar activitats amb uns objectius comuns, intercanviant informacions, assumint unes responsabilitats, resolent les dificultats que es presenten i contribuint a la millora i el desenvolupament col·lectiu (p. 340).

Partint d'aquesta definició, els mateixos autors exposen que el treball en equip està format per diferents dimensions o elements:

- Identitat: Les relacions que s'estableixen entre els diferents integrants de l'equip i la vinculació d'aquests a nivell personal i col·lectiu genera una identitat i un sentiment de pertinença cap a l'equip. També apareix un compromís i una implicació en les diferents activitats que es desenvolupen.
- Comunicació: Totes aquelles interaccions que s'estableixen entre els diferents integrants de l'equip per tal de compartir informació, consensuar accions i facilitar el bon funcionament de l'equip.
- Execució: Realització de les diferents accions i estratègies que l'equip es planteja d'acord amb el seus objectius.
- Regulació: Processos de millora que l'equip desenvolupa en determinats moments per poder avançar en els seus objectius, resoldre els seus conflictes i plantejar aspectes o elements de millora per continuar creixent com a equip.

Tenint en compte aquests elements com a necessaris per treballar en equip, Park et al. (2005) exposen que per poder realitzar els diferents processos o tasques dins d'un equip, es necessita la col·laboració i la cooperació de diferents membres, estimulants així la participació i la comunicació entre els seus integrants i generant una millora com a

equip. Tot i això, Echeverría et al. (2008) expliquen que per treballar en equip no només cal comunicar-se amb els companys, cooperar i col·laborar, sinó que també requereix d'un saber fer, saber estar i saber ser. Així, aquesta competència va més enllà d'adquirir unes habilitats socials ja que culmina amb la posada en pràctica de tots aquells aprenentatges o recursos que ha adquirit l'alumnat durant el procés.

Per altra banda, Torrelles et al. (2015) exposen que treballar en equip no és una tasca fàcil; es requereix de diferents coneixements, habilitats i actituds que permeten als individus adaptar-se a les diferents situacions i al context. També Arumí et al. (2019) i Arumí (2021) afegeixen que ensenyar aquesta competència requereix de temps, organització i coordinació entre els docents al llarg de les diferents etapes educatives.

1.5.2.1 El treball en equip en l'àmbit de l'Educació Física

L'Educació Física és una de les matèries que té més facilitat per treballar les diferents competències que planteja el currículum. Lleixà (2016) considera que aquesta facilitat ve donada pel caràcter vivencial que té la matèria i la gran quantitat de situacions i experiències pràctiques que ofereix a partir del moviment del cos i de la interacció entre l'alumnat.

Des de l'Educació Física es busca promoure, a partir d'experiències motrius, unes habilitats motrius, uns coneixements teòrics, tècnics i tàctics esportius i ensenyar a l'alumnat a desenvolupar unes habilitats que els permeti respondre autònomament i de manera adequada a les situacions que es trobin al llarg de la seva vida. Així, aquesta matèria juga un paper rellevant a l'hora de desenvolupar les competències socials fomentant aspectes com el respecte, la igualtat, la cooperació i el treball en equip (Granero, 2020). Tots aquests aspectes són elements que l'àmbit de l'Educació Física, per la seva pròpia naturalesa, facilita el seu desenvolupament i prepara a l'alumnat per a la vida en societat.

En el currículum de l'àmbit de l'Educació Física a Catalunya, es considera que el treball en equip es pot desenvolupar en totes les dimensions. Tot i això, en la dimensió d'*Esport* del currículum apareix aquest contingut de manera explícita en els diferents valors que cal treballar (Departament d'Ensenyament, 2017, 2018a):

- Respecte a un mateix, als altres, al medi ambient i a les normes.
- Relacions socioafectives: treball en equip, cooperació i acceptació dels diferents rols.

- Control emocional: autocontrol, autonomia, constància, esforç, superació...

Aquests valors corresponen a la *Competència 4. Posar en pràctica els valors propis de l'esport en situació de competició*. Per tant, és des d'aquesta competència bàsica de l'Educació Física que ens permet desenvolupar les relacions socioafectives a l'aula i podem treballar la competència del treball en equip a partir dels diferents esports ja siguin col·lectius o individuals.

En el següent apartat explicaré la relació entre el treball en equip i la cooperació i mostraré quin és el paper o el rol que ha d'adoptar el docent durant el procés de cooperació.

1.5.3 La cooperació: un procés comunicatiu complex

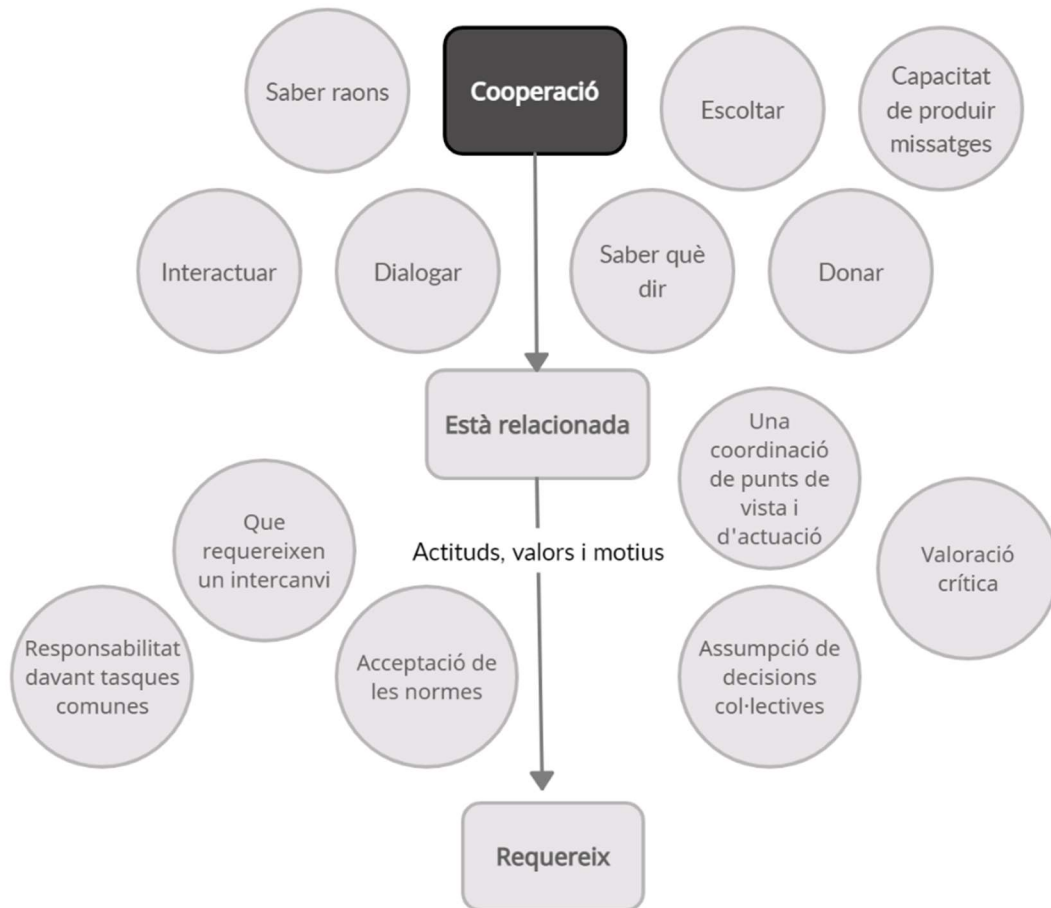
Quan treballem en equip és necessari que hi hagi cooperació entre els diferents integrants que conformen l'equip (Park et al., 2005), però quin significat té la paraula cooperar? Segons Cañabate et al. (2010) cooperar vol dir treballar junts amb la finalitat d'assolir uns objectius que són compartits i això implica interactuar entre diferents persones i dialogar per poder arribar a una actuació que ha de ser consensuada. El nord-americà Richard Sennet (2012) entén la cooperació com una habilitat que es construeix, que requereix d'unes habilitats dialògiques i que és troba en els gens de cada persona. Es considera una habilitat que ens permet resoldre situacions concretes i reals i que requereix d'actituds, coneixements i habilitats (Arumí et al., 2019). A més, Rué (2020) afegeix que per a cooperar es necessiten 4 habilitats bàsiques: "saber escoltar, ser receptiu a punts de vista alternatius, pensar sobre allò que s'ha escoltat i donar temps als demés per pensar" (p.39). Per tant, podem entendre la cooperació com una habilitat comunicativa personal en la qual les habilitats socials són fonamentals pel desenvolupament de la competència de treball en equip en l'alumnat.

Cañabate (2008), en la seva tesi doctoral, explica que la cooperació pot esdevenir una metodologia per a la interacció entre diferents persones a través de la comunicació i serveix per configurar unes relacions entre aquestes persones. En la cita que es mostra a continuació, l'autora realitza una definició del concepte de cooperació (vegeu figura 2). Cañabate (2008) exposa que:

Cooperar significa tenir alguna cosa per compartir i implica interactuar i dialogar. Aquesta interacció es produeix amb tot el bagatge d'experiències prèvies, de valors culturals i de nivells de llenguatge de cada un. La cooperació està relacionada amb múltiples actituds, valors i motius que requereixen un intercanvi, una coordinació de punts de vista i

d'actuacions: una valoració crítica i una acceptació de les crítiques, una assumpció de decisions col·lectives i una responsabilitat davant de tasques comunes (p.87).

La mateixa autora considera que la cooperació garanteix un procés d'ensenyament i aprenentatge més creatiu, més sòlid i més enriquidor ja que tant professorat com l'alumnat s'impliquen en la construcció i transmissió del coneixement.



Interacció dinamitzadora per part del docent.
 Una concepció pedagògica.
 Interacció social.
 Una organització de centre que ofereixi diverses oportunitats

Figura 2. Concepte de cooperació (extret de Cañabate, 2008, p. 89)

Des d'una perspectiva similar centrada en la interacció i en el diàleg, Arumí (2013) i Arumí i Martín (2016), a partir d'una investigació realitzada en un equip de bàsquet, defineixen la cooperació com un procés de comunicació que és complex, dinàmic, maduratiu i contextual que es construeix durant un període de temps llarg. Aquest procés és el que ha de portar a terme l'alumnat per poder arribar a treballar en equip

(Park et al., 2005). Així, la cooperació és fonamental per desenvolupar la competència de treball en equip.

Cañabate et al. (2018) exposen que “la cooperació no és una qualitat pròpia d’un grup, sinó que cal vetllar perquè es produeixi, i és aquí on el paper del docent esdevé fonamental” (p. 18). D’aquesta manera, l’actitud de cooperació no apareix de manera espontània en el moment que interactuen dues o més persones, sinó que requereix d’un aprenentatge lent amb la intervenció i l’ajuda del docent i una concepció pedagògica i organització de centre (Cañabate, 2008; Cañabate et al., 2010). Això fa que el docent adopti una figura o un paper fonamental en el procés de la cooperació i en l’ensenyament de les diferents competències. Durant aquest procés, és primordial que el docent adopti una actitud activa; observant, escoltant i intervenint dins dels equips (Arumí et al., 2019; Arumí-Prat i Torres-Cladera, 2020). També ha de saber adaptar-se a cadascun d’ells, a cadascuna de les situacions que apareixen durant el procés i ajudar a assolir els objectius comuns (Arumí, 2021). Per tant, és important que el docent entengui la cooperació com un vehicle o un mitjà per arribar a crear una idea del que vol dir formar part d’un equip o d’un grup (Arumí i Jurado, 2017). Fragueiro et al. (2012) manifesten, en la cita que es mostra a continuació, la importància del professorat durant el procés de cooperació.

El docente desempeña el papel de mediador, de guía, de observador, diseñando las actividades, organizándolas, planificándolas, formando los grupos, repartiendo el material según la tarea asignada, corrigiendo y evaluando el proceso de evolución y cooperación, sin olvidar los contenidos. También orienta a los alumnos en las dificultades surgidas, interviene dinamizando la cooperación e incluso fomentando la autoevaluación individual y colectiva dentro del equipo (p. 88).

Davant d’aquest procés complex, Arumí (2021) planteja algunes idees al professorat per tal d’ajudar-los a construir equips i a desenvolupar la competència de treball en equip a l’Educació Física. Aquestes es resumeixen en cinc:

1. El docent ha de saber que treballar en equip és una competència que requereix de temps i d’organització.
2. No hi ha un únic mètode o estratègia didàctica perquè l’alumnat aprengui a treballar en equip.
3. El professorat ha de saber escoltar per adonar-se que cada persona es comunica i interacciona de manera diferent amb cadascun dels seus companys i companyes.

4. Dins de cada equip es produeixen conflictes que han de ser resolts de manera constructiva amb l'ajuda del docent.
5. Hi ha d'haver una avaluació cara a cara amb cada equip per dialogar sobre el procés que està vivint aquest.

En el següent capítol explicaré en què consisteixen els actuals models pedagògics i exposaré els dos models pedagògics que faciliten el desenvolupament de les competències bàsiques i clau en l'àmbit de l'Educació Física, sobretot afavoreixen que l'alumnat desenvolupi la competència social de treball en equip.

Capítol 2. Els models pedagògics a l'Educació Física

L'EF hauria d'entusiasmar a l'alumnat, implicant-los en activitats que li siguin significatives i els emocionin i, finalment, ajudar-los a desenvolupar compromisos duradors (de tota la vida) amb estils de vida físicament actius.

(Siedentop i Tannehill, 2000, p. 130)

Actualment existeixen nombrosos models pedagògics o metodologies actives que ens permeten treballar les competències d'un àmbit o àrea. Aquests models es poden portar a terme en qualsevol àmbit educatiu, no només a l'Educació Física, ja que s'adapten perfectament als diferents contextos (Kirk, 2013). Els models pedagògics a l'Educació Física sorgeixen per la necessitat de plantejar un ensenyament diferent d'aquesta matèria (Peiró i Julián, 2015); amb un enfoc més competencial que faciliti l'aprenentatge d'uns coneixements, habilitats i actituds per a tota la vida tenint en compte la realitat sociocultural de l'alumnat i que optimitzi les oportunitats d'aprenentatge (Metzler, 2011).

L'ensenyament de l'Educació Física ha anat evolucionant amb el pas del temps amb l'objectiu principal de millorar els aspectes socials, afectius i cognitius de la persona per al seu desenvolupament integral (Cifo, 2020). Així, els docents han anat canviant la metodologia d'ensenyament-aprenentatge, allunyant-se cada vegada més dels estils tradicionals i posant en el centre de l'aprenentatge a l'alumnat. L'actual Ensenyament Basat en Models, en anglès, *Models Based Instruction*, és considerat un plantejament pedagògic que va més enllà dels continguts i del docent i intenta orientar els aprenentatges a les necessitats que tenen els estudiants i els estils d'ensenyament²¹ (Casey, 2016).

Els models pedagògics, també coneguts com a Pràctica Basada en Models (Models-Based Practice), són plantejaments didàctics que requereixen d'una planificació a llarg termini i incorpora estratègies, estils i mètodes d'ensenyament que se centren en l'estudiant (Fernández-Río i Méndez-Giménez, 2016). L'any 2011, Haerens, Kirk, Cardon i De Bourdeaudhuij donen nom als actuals models pedagògics que substitueixen als models d'instrucció que proposava anteriorment Metzler (2011), en els quals es ressaltava la figura del docent i no la de l'estudiant (Cifo, 2020). El concepte "pedagògic" que incorporen els autors té la intenció de donar més importància a la interdependència

²¹ Proposats per Mosston i Ashworth (2002) per a la renovació metodològica (Menéndez, 2018).

de les relacions entre l'aprenentatge, l'ensenyament, el context i el contingut (Menéndez, 2018; Rovegno, 2006), per tant, s'estableixen quatre elements fonamentals en el procés d'ensenyament-aprenentatge que s'han de tenir en compte en tot moment: l'estudiant, el docent, el contingut i el context (Fernández-Río et al., 2016). Haerens et al. (2011) afegeixen que els models pedagògics a l'Educació Física s'han desenvolupat per a que els estudiants tinguin l'oportunitat de realitzar activitats físiques inclusives, que es centrin en l'aprenent i que promoguin l'aprenentatge de diferents habilitats. D'aquesta manera, l'aprenentatge d'aquestes habilitats han de ser observades com a un procés que ha de realitzar l'alumnat i no com a una obtenció i acumulació d'informació per part del docent (Brunning, Schraw i Ronning, 1995), és a dir, cal focalitzar l'atenció en els alumnes, els seus aprenentatges i tot allò que els afecta (Fernández-Río et al., 2016).

Peiró i Julián (2015) realitzen una definició del concepte:

Los modelos pedagógicos proporcionan un marco de referencia y un plan de acción coherente y exhaustivo para la enseñanza de la EF; resaltan la interdependencia permanente e indisoluble entre el aprendizaje, las estrategias de enseñanza, el contenido, el contexto del aula y su conexión con el entorno sociocultural como base para poder desarrollar programas concretos o unidades didácticas, y sirven al profesorado para ayudar al alumnado a aprender, adquiriendo especial relevancia la creación de climas o ambientes de aprendizaje coherentes con los modelos (p. 10).

Aquests mateixos autors (Peiró i Julián, 2015) exposen algunes de les característiques més importants dels models pedagògics:

- Tenen una fonamentació teòrica.
- Han d'establir uns resultats d'aprenentatge que s'han d'aconseguir.
- Identifiquen els aspectes que són claus per poder desenvolupar uns ambients d'aprenentatge favorables.
- Incorporen una planificació, un desenvolupament i una avaluació.
- Plantegen unes activitats d'aprenentatge correctament seqüenciades i adaptades al desenvolupament cognitiu de l'alumnat.
- Tenen en compte les expectatives de comportament del professorat i de l'alumnat.
- Han de remarcar el coneixement del professorat sobre el contingut que portarà a terme.

D'altra banda, Fernández-Río et al. (2016) classifiquen els models pedagògics actuals de Educació Física en bàsics o consolidats i emergents (vegeu taula 2). Els bàsics són aquells que han tingut més repercussió i difusió a nivell internacional i els emergents són aquells que compleixen els requisits que estableix Metzler (2011) per ser considerats com a models d'ensenyament²² i comencen a utilitzar-se cada vegada més en el context nacional.

Taula 2. Classificació dels models pedagògics actuals a l'Educació Física.

Models pedagògics bàsics	Models pedagògics emergents
Aprenentatge cooperatiu	Educació Aventura
Educació Esportiva	Alfabetització Motora
Comprensiu d'Iniciació Esportiva o TGfU	Autoconstrucció de material
Responsabilitat Personal i Social	Estil actitudinal
	Educació per a la salut
	Ludotècnic
	Hibridació de models

Nota. Elaborada a partir de la classificació que estableixen Fernández-Río et al. (2016).

Cadascun dels models pedagògics de la taula anterior presenta unes característiques concretes i úniques, però moltes d'aquestes són comunes als altres models i es poden connectar entre sí (González-Víllora et al., 2018). Actualment l'ús de diferents models o la combinació d'algunes de les característiques o elements principals és el que es coneix amb el terme *hibridació* (Fernández-Río et al., 2016). La hibridació d'alguns models permeten que siguin vàlids per a tots els contextos educatius i per a la gran majoria de continguts d'Educació Física (Casey i McPhail, 2018; Fernández-Río i Méndez-Giménez, 2008; Metzler, 2011). D'aquesta manera, González-Víllora et al. (2019) exposen que cada vegada més el professorat d'Educació Física opta per la pràctica basada en la hibridació de models pedagògics (vegeu apartat 2.3).

²² Metzler (2011) estableix tres requisits per ser considerat un model d'ensenyament: 1. Tenir una base teòrica consolidada; 2. Comptar amb investigacions científiques sobre la seva implementació; i 3. Realitzats a diferents contextos educatius obtenint resultats favorables.

2.1 Model d'Educació Esportiva (MEE)

Un dels models pedagògics que fa temps que s'aplica en l'àmbit de l'Educació Física i, per a Metzler (2011), és considerat un dels vuit models pedagògics propi d'aquesta matèria, és el Model d'Educació Esportiva, en anglès, Sport Education Model (SEM). Aquest model va ser creat per Daryl Siedentop l'any 1994 juntament amb els seus alumnes de postgrau amb la finalitat de poder identificar, a partir de les seves investigacions, els diferents elements clau que tenen influència en els processos d'ensenyament-aprenentatge de qualitat en l'àmbit de l'Educació Física (Calderón et al., 2011; Siedentop, 1994).

Siedentop proposa aquest model amb la principal finalitat de generar experiències de pràctiques esportives autèntiques i significatives per als estudiants (Calderón et al., 2011; Siedentop, 1994; Siedentop et al., 2011). Aquest model busca educar als estudiants perquè puguin esdevenir esportistes competents, amb cultura esportiva i entusiasmats (Curtner-Smith i Sofo, 2004; Guijarro et al., 2020; Harvey, Kirk i O'Donovan, 2014; Hastie et al., 2011; Rosa i García-Cantó, 2018; Kinchin, 2006; Navarro et al., 2020; Siedentop et al., 2011; Wallhead i O'Sullivan, 2005) a partir de la millora dels seus coneixements i de la pràctica autònoma, divertida i responsable que afavoreixi l'adquisició d'uns valors socials i esportius (Evangelio et al., 2016).

Evangelio et al. (2016) realitzen una definició d'aquest model tenint en compte les diferents aportacions i indicacions que fan els principals experts (Siedentop et al., 2011):

Se trata de un modelo pedagógico basado en la formación de pequeños grupos o "equipos" mixtos y homogéneos, que trabajarán cooperativamente durante una unidad didáctica compuesta de pretemporada, temporada, fase final y festividad, beneficiándose de la experiencia deportiva llevada a cabo. Mediante esta propuesta se dice, los alumnos consiguen desarrollar habilidades deportivas y aprenden a desempeñar roles dentro del deporte, con sus respectivas responsabilidades y funciones, estableciéndose un clima ideal para el desarrollo de aprendizajes significativos (p. 308).

2.1.1 Les característiques fonamentals

Per poder portar a la pràctica el MEE és important tenir en compte les diferents característiques o elements essencials que el diferencien d'altres models pedagògics actuals d'Educació Física. Siedentop et al. (2011) exposen sis característiques clau:

- Temporades: Les unitats didàctiques han d'abraçar períodes de temps llargs (entre 15 i 20 sessions). La durada d'aquestes dependrà dels continguts que

s'imparteixin i d'altres factors com poden ser l'edat, l'autonomia dels alumnes, els objectius didàctics, etc. Al llarg de la temporada s'ha de procurar alternar la pràctica i la competició i aquesta es divideix en: a) la pretemporada (fase de pràctica dirigida), b) la temporada regular (fase de pràctica autònoma i fase de competició formal) i c) la fase final i la festivitat (fase de l'esdeveniment final i de reconeixement).

- Afiliació: L'alumnat ha de formar part d'un equip durant tota la unitat didàctica (equips estables) per tal que tots els seus integrants es sentin importants, aparegui el sentit de pertinença i fomenti la seva afiliació. També es poden establir diferents rols que els mateixos membres s'han d'assignar per poder contribuir a l'èxit i a la millora de l'equip (*responsabilitats*).
- Competició regular: Durant la temporada s'han d'alternar períodes de pràctica (entrenament de les habilitats) amb períodes de competició (aplicació de les habilitats apreses). L'alternança dels períodes de pràctica amb la competició ajuda a l'alumnat a prendre consciència dels seus aprenentatges tècnics, tàctics i físics. Així, la competició és considerada com una situació competencial (Arumí i Arumí, 2014) en la qual l'alumnat mostra tot allò que ha après durant els entrenaments.
- Fase final: La temporada ha de finalitzar amb un esdeveniment final que reconegui la participació i premiï als individus i als equips pels seus resultats durant la temporada. Aquests esdeveniments tenen gran rellevància per la seva capacitat de generar motivació i per la seva naturalesa festiva. La fase final o competició final permet a l'alumnat mostrar les diferents habilitats apreses al llarg de la temporada.
- Registre de dades: Durant els entrenaments i les competicions es poden registrar dades molt variades en funció del contingut que es treballa i de les característiques de l'alumnat (llançaments, punts per partit, rebots, figures acrobàtiques que es realitzen...) per tal d'orientar a l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge i que els permeti millorar en els diferents aspectes de l'esport.
- Festivitat: És important crear un ambient de festivitat durant la temporada a partir de diferents estratègies que fomentin aquest ambient (noms dels equips, colors representatius, resultats, etc) i incloure un dia (o més d'un) en el qual es reconeguin i es premiïn les competències adquirides al llarg del procés. Es pot destacar el comportament esportiu (*fair play*, treball en

equip...), l'equip més creatiu... sense que el resultat a la classificació sigui l'únic reconeixement a destacar.

També es destaquen dos aspectes o característiques pròpies del procés d'ensenyament que han d'estar presents en el MEE: adaptació a la pràctica o jocs modificats i les responsabilitats o rols (Calderón et al., 2011).

- Adaptació de la pràctica o jocs modificats: Les tasques i les activitats que es proposen durant la pràctica han d'estar adaptades a les experiències i al nivell d'habilitat de tots els participants i ha d'afavorir el màxim temps de pràctica possible. A més, el creador del MEE, considera que els jocs reduïts amb regles modificades (dimensions del camp de joc, número de jugadors per equip, etc.) són opcions més adequades per poder assolir els objectius didàctics i generar més oportunitats de pràctica, sobretot per tots aquells estudiants que tenen menys nivell.
- Responsabilitats (rols): L'alumnat pot adquirir diferents rols i responsabilitats per fomentar l'autonomia i contribuir a l'autenticitat de les experiències d'aprenentatge. Els rols poden ser fixos o rotatius en funció del nivell d'autonomia de l'alumnat, sent més recomanable els rols fixos en les primeres experiències aplicant el MEE i els rols rotatius quan l'alumnat ja té més experiència amb aquest model (Mahedero, 2020).

2.1.2 Investigacions realitzades a partir del MEE

Hi ha nombroses propostes pràctiques i investigacions realitzades a partir del MEE en les diferents etapes i contextos del sistema educatiu; primària, secundària i batxillerat, tant a nivell nacional com internacional que mostren uns efectes positius o beneficis i algunes dificultats a l'hora d'aplicar aquest model pedagògic a l'aula.

L'any 2010 es va publicar una de les primeres investigacions a nivell nacional (Calderón, Hastie i Martínez, 2010) i des d'aquell moment el MEE va anar implementant-se cada vegada més en els centres educatius. Això ha generat que en l'última dècada hagi augmentat el nombre d'investigacions i publicacions d'aquest model en el context espanyol (Evangelio, et al., 2018) i s'hagin realitzat diverses revisions i anàlisis bibliogràfiques (Evangelio et al., 2016; Guijarro et al., 2020; Rosa i García-Cantó, 2018) que mostren els diferents efectes positius de l'aplicació del MEE en les diferents etapes educatives. En l'última revisió sistemàtica realitzada en el context espanyol (Guijarro et al., 2020), classifiquen les diferents investigacions segons el domini d'aprenentatge:

afectiu, social, cognitiu i físic. La gran majoria dels articles publicats, de l'any 2015 fins el 2018, es centren en la millora dels dominis socials i afectius de l'alumnat (motivació, necessitats psicològiques bàsiques²³ i diversió) i els continguts que més destaquen són els esports d'invasió (el bàsquet i el handbol), seguidament els esports d'espai separat (el voleibol).

En l'àmbit internacional hi ha un gran número de països (Estats Units, Anglaterra, Austràlia, Rússia, Irlanda, Xina, etc.) que han portat a terme diverses investigacions relacionades amb aquest model pedagògic. A més, al llarg d'aquests últims anys s'han realitzat diverses revisions (Araújo et al., 2014; Bessa et al., 2019; Evangelio, et al., 2018; Hastie et al., 2011; Manninen i Campbell, 2021; Wallhead i O'Sullivan, 2005) que han permès analitzar aquestes investigacions i han exposat els principals beneficis que genera aquest model en els aprenentatges de l'alumnat.

2.1.3 Els beneficis del MEE

Tal com he comentat anteriorment, les publicacions, les investigacions i les experiències que s'han portat a terme amb el MEE han demostrat que aquest model pedagògic genera uns efectes positius en les diferents etapes educatives. A continuació es mostren algunes de les investigacions²⁴ realitzades en l'etapa d'educació primària, secundària i batxillerat tant a nivell nacional com internacional a partir de l'any 2004, amb els corresponents efectes i beneficis que destaquen els diferents autors d'aquestes experiències.

Browne et al. (2004) porten a terme una recerca en la qual comparen el MEE i amb una metodologia tradicional per observar quin és l'impacte que genera el rugbi en l'aprenentatge, la diversió i a nivell afectiu. Aquest estudi es va realitzar a l'etapa secundària i van participar 53 nois de dues classes diferents, però de la mateixa escola. En una de les classes van aplicar el MEE i, en l'altra, el model tradicional²⁵. Els resultats que van obtenir van ser que els estudiants que havien experimentat el MEE van tenir una major percepció d'aprenentatge i van arribar a entendre millor el joc.

²³ Les necessitats psicològiques bàsiques (NPB) fan referència l'autonomia, la percepció de competència i les relacions socials (Deci i Ryan, 2000).

²⁴ El criteri que he seguit a l'hora de seleccionar les investigacions ha estat: l'any de publicació; el país d'origen de la recerca (nacional i internacional); l'etapa educativa (secundària, primària i batxillerat); resultats obtinguts; i els esports o jocs realitzats.

²⁵ Un model tradicional fa referència a una seqüència didàctica centrada en el docent i no en l'alumnat (Casey, 2014).

Hastie i Sinelnikov (2006), en el seu estudi, es plantegen com a objectiu examinar la participació i la percepció de l'alumnat portant a terme una unitat didàctica de bàsquet. En la recerca van participar 37 alumnes de primària (*6th grade*) d'una escola rural de Rússia i els resultats que van obtenir van ser els següents:

1. L'alumnat, independentment del gènere i de les seves habilitats, va participar activament en la gran majoria de sessions.
2. L'alumnat va obtenir unes competències significatives amb els rols relacionats amb arbitratge i els rols d'entrenadors.
3. L'alumnat va trobar interessant el fet de treballar al llarg d'una temporada, els va agradar tenir entrenadors i van desenvolupar un sentiment de pertinença a l'equip.

Calderón et al. (2010) van portar a terme, en la primera investigació realitzada a l'Estat espanyol, una unitat didàctica de *balón prisionero*²⁶ en un curs de tercer de primària format per 48 alumnes. Els autors mostren uns resultats positius ja que l'alumnat que va participar en aquesta investigació va millorar la seva percepció del nivell de competència, cultura esportiva i entusiasme durant la pràctica del joc tradicional.

Una altra investigació realitzada per Calderón et al. (2013), els autors es van plantejar comparar la motivació, la implicació i l'aprenentatge a partir de la implementació de dues metodologies (el MEE i una altra més tradicional) en una classe de 33 alumnes de cinquè de primària a partir de la implementació de dos esports: el bàsquet i el hoquei. Els resultats de l'estudi mostraven que els estudiants preferien aprendre utilitzant el MEE perquè consideraven que ho feien amb més independència, amb una major implicació i entenent millor l'esport que amb el model tradicional. A més, el mestre que va participar en l'experiència va manifestar que el MEE li va permetre més temps per observar, ajudar i avaluar a l'alumnat que l'altre model.

García-López i Gutiérrez-Díaz (2013) analitzen l'efecte que genera una temporada amb el MEE en l'empatia i l'assertivitat dels estudiants utilitzant l'handbol com a contingut. La mostra que es va utilitzar va ser de 154 alumnes dividits en set grups de cinc escoles diferents (etapa primària i secundària). Al finalitzar la investigació els autors van arribar a la conclusió que l'alumnat que havia participat en l'estudi va disminuir la passivitat durant la temporada regular i va incrementar l'empatia cap als membres del mateix equip.

²⁶ A Catalunya és conegut com a joc de matar o el cementiri. És un joc tradicional.

Cuevas et al. (2015) realitzen un estudi a la secundària (quart d'ESO) a partir d'una unitat didàctica de voleibol. Els resultats que van obtenir són bastant positius ja que l'alumnat va millorar les necessitats psicològiques bàsiques (autonomia, percepció de competència i relacions socials). També Burgueño et al. (2017) exposen uns resultats similars en una experiència amb alumnat de primer i segon de batxillerat. En aquesta recerca els estudiants també van millorar les seves necessitats psicològiques bàsiques durant la implementació d'una unitat didàctica de bàsquet.

Mahedero et al. (2015) plantegen una investigació a l'etapa secundària (segon curs) i utilitzen el voleibol com a contingut. En el seu estudi demostren que l'aplicació del MEE a les classes d'Educació Física millora el rendiment en el joc i el coneixement tàctic del voleibol, per tant, l'alumnat aprèn més sobre l'esport en concret utilitzant aquest model pedagògic. Tot i això, la docent que va participar en l'experiència va plantejar alguna dificultat amb la qual es va trobar durant la implementació del MEE a l'aula (vegeu apartat 2.1.4).

Calderón et al. (2016) en la seva investigació es proposen com a objectiu avaluar el clima social dins de l'aula per mitjà de la coeducació. Porten a terme dues unitats didàctiques: la primera relacionada amb un joc tradicional que és el pitxi i, la segona, a partir de l'esport de l'handbol. La unitat didàctica del pitxi la van portar a terme l'alumnat de tercer i quart de primària i, la d'handbol, l'alumnat de cinquè i sisè de primària. Els autors obtenen efectes positius en el clima social de l'aula, l'alumnat millora la seva implicació i hi ha un major entusiasme i treball en equip.

Gil-Arias et al. (2018) realitzen un estudi a secundària (quart curs) per observar l'impacte del MEE hibridat amb el model TGfU²⁷ (Teaching Games for Understanding) o també anomenat com a model Comprensiu d'Iniciació Esportiva. Els resultats que van obtenir els autors van ser positius ja que l'alumnat va mostrar millores en el seu nivell de competència, autonomia i entusiasme.

D'altra banda, Manninen i Campbell (2021) realitzen una revisió sistemàtica i metaanàlisi de les últimes investigacions realitzades fins a l'any 2020 a nivell internacional. En aquesta revisió els autors arriben a la conclusió que el MEE genera efectes positius en tres aspectes diferents: les necessitats psicològiques bàsiques, la motivació intrínseca i les actituds prosocials²⁸ si el comparem amb un model tradicional.

²⁷ És un model pedagògic basat en l'aprenentatge de l'esport i té unes característiques similars al MEE.

²⁸ Alguns exemples d'actituds prosocials en l'esport són: donar la mà a l'oponent, mostrar respecte cap als companys, respectar les normes del joc, etc. (Kavussanu et al., 2013).

En resum, la implementació del MEE a les classes d'Educació Física produeix en l'alumnat una major percepció d'aprenentatge (tècnic i tàctic de l'esport en concret), més comprensió del joc i de l'esport, sentiment de pertinença cap a l'equip que formen part, una major implicació, participació i entusiasme per part de l'alumnat (motivació intrínseca), millora de les necessitats psicològiques bàsiques (competència, autonomia i relacions socials) i les actituds prosocials.

2.1.4 Dificultats d'aplicació del MEE

Molts dels estudis mostren que l'aplicació del MEE genera efectes positius, tal com hem pogut veure en l'apartat anterior. Tot i això, algunes recerques i experiències han mostrat efectes negatius o algunes dificultats a l'hora d'aplicar aquest model i de promoure el treballar en equip.

Mahedero et al. (2015) exposen en la seva investigació que la implementació del MEE pot arribar a generar algunes dificultats en les primeres sessions quan l'alumnat assumeix responsabilitats (pràctica autònoma) ja que, durant l'experiència, la docent va viure algun moment caòtic a l'hora d'organitzar els equips i havia d'estar constantment donant explicacions clares als capitans de l'equip.

Segovia i Gutiérrez (2018a) porten a terme un primer estudi en el qual tenen com a objectiu avaluar la competència social i cívica i el sentit d'iniciativa i emprenedoria amb alumnat de primària (un curs de sisè) a partir de la hibridació del MEE amb l'aprenentatge cooperatiu, l'ensenyament entre iguals i l'autoconstrucció de materials utilitzant com a contingut els jocs d'arreu del món. Els autors van observar millores en l'autonomia, la responsabilitat i en les relacions socials a partir d'alguns rols de lideratge, però apareixen algunes actituds agressives en els rols d'entrenador i preparador físic, per la poca col·laboració d'alguns alumnes a l'hora de realitzar les tasques cooperatives. El mateixos autors, en una investigació posterior amb alumnat de primària i secundària (Segovia i Gutiérrez, 2018b), mostren el descontent de l'alumnat amb la composició dels equips que van participar en l'experiència.

Puente-Maxera et al. (2017, 2018a, 2018b) realitzen tres investigacions relacionades amb les responsabilitats de l'alumnat (rols) durant l'aplicació del MEE a l'educació primària. En el primer i el tercer estudi (2017, 2018b) utilitzant l'handbol com a contingut, els autors exposen les dificultats amb les quals es troba l'alumnat a l'hora de portar a terme el seu rol i els conflictes que es generen quan aquests són rotatius. En el tercer estudi, Puente-Maxera et al. (2018b) mostren els problemes que es produeixen entre

els alumnes d'un mateix grup amb la figura del líder per portar a terme el rol de l'entrenador.

D'aquesta manera, hem pogut observar que l'aplicació del MEE genera una gran quantitat d'efectes positius, però també poden aparèixer algunes dificultats durant la implementació d'aquest model. En el proper apartat mostraré quines són les recomanacions o les consideracions que fan alguns autors per poder portar a terme una unitat didàctica utilitzant el MEE.

2.1.5 Consideracions i aplicacions pràctiques del MEE

Diversos autors (Evangelio et al., 2016; Mahedero et al., 2015; Navarro et al., 2020; Rosa i García-Cantó, 2018) proposen algunes consideracions a l'hora d'aplicar aquest model pedagògic a l'Educació Física. També Fernández-Río et al. (2016) exposen en el seu article algunes recomanacions teòrico-pràctiques per a docents que volen implementar els models pedagògics a l'aula.

Les consideracions que destaquen els diferents autors són les que es mostren a continuació:

1. És important que el docent tingui una formació pràctica inicial sobre aquest model.
2. Cal tenir en compte aspectes com definir correctament les normes, l'heterogeneïtat i igualtat dels diferents equips i, si es considera oportú, un sistema rotatiu de rols.
3. Els materials que es preparen i es dissenyen han de ser adequats a la metodologia que es porta a terme.
4. Modificar l'esport en funció de les possibilitats i les característiques de l'alumnat i el context concret.
5. És necessari buscar moments de reflexió amb l'alumnat, sobretot durant les primeres sessions de pràctica autònoma.
6. Plantejar un procés d'avaluació adequat a la metodologia obtenint evidències per la valoració de l'alumnat i fomentant l'autoavaluació per una millor autonomia dels estudiants.
7. Utilitzar les noves tecnologies i aplicacions digitals.
8. Per incrementar l'efecte d'aquest model es recomanable fer una hibridació amb altres models com el de Responsabilitat Personal i Social, l'Autoconstrucció de

Material, l'aprenentatge cooperatiu, l'Ensenyament entre Iguals i l'Aprenentatge basat en Projectes.

2.2 L'aprenentatge cooperatiu

Una de les estratègies que actualment més s'està portant a terme en l'àmbit de l'educació és l'aprenentatge cooperatiu. Ovejero (2018) exposa que "el aprendizaje cooperativo es el mejor instrumento para adaptar a la escuela y a la educación escolar a los nuevos tiempos" (p. 89) i, en aquesta mateixa línia, Arumí (2013) considera que és una de les estratègies didàctiques més importants per generar aprenentatge a través de la interacció entre l'alumnat. També Fernández-Río et al. (2016) consideren que és un dels models pedagògics consolidats dins de l'Educació Física per la gran quantitat d'investigacions i d'experiències que s'han portat a terme al voltant d'aquesta matèria.

Segons diversos estudis aquest model pedagògic dona resultats positius en tots els àmbits i en totes les àrees en les quals s'han implementat i és considerada com una estratègia didàctica ideal pel desenvolupament integral i global de l'alumnat ja que afavoreix el desenvolupament cognitiu, motriu, social i afectiu (Barrett, 2005; Casey i Goodyer, 2015; Casey i Mc Phail, 2018; Dyson, Griffin i Hastie, 2004; Dyson, Linehan i Hastie, 2010; Fernández-Río et al., 2016; Metzler, 2011; Ortuondo, 2021; Rovegno i Kirk, 1995). Cañabate i Colomer (2020) afegixen que ens trobem davant d'un model pedagògic que ens permet fomentar diferents aspectes: les habilitats bàsiques, el pensament crític, la cooperació, la creativitat, la reflexió i facilita el desenvolupament de les habilitats socials, el lideratge, la iniciativa, la resolució de conflictes, l'amistat, la confiança i el respecte entre els integrants de l'equip (Kagan i Kagan, 2009).

Per a Pujolàs et al. (2011), a partir de les definicions que fan Johnson et al. (1999) i les aportacions que fa Kagan (1999), l'aprenentatge cooperatiu és:

L'ús didàctic d'equips reduïts d'alumnes (generalment de composició heterogènia en rendiment i capacitat, encara que ocasionalment poden ser més homogenis) utilitzant una estructura de l'activitat que assegurí al màxim la participació equitativa (per a què tots els membres de l'equip tinguin les mateixes oportunitats de participar) i potenciï al màxim la interacció simultània entre ells, amb la finalitat que tots els membres d'un equip aprenguin els continguts proposats, cadascú al màxim de les seves possibilitats i aprenguin, a més, a treballar en equip (p. 21).

D'aquesta manera, aquest model pedagògic no busca només que l'alumnat aprengui un determinat contingut sinó que siguin capaços d'ajudar a la resta dels seus companys a aprendre el contingut en concret a partir del treball en grup (Dyson, 2002). Segons Keiser (2000) l'aprenentatge cooperatiu es situa en l'anomenat aprenentatge actiu en el qual es focalitza l'atenció en l'alumnat i es centra en el seu desenvolupament de coneixements, habilitats, actitud i valors per mitjà de la participació en diferents activitats

i tasques. Per tant, es dona molt poca importància a la transmissió de coneixement per part del docent i l'alumne adquireix un nou rol convertint-se en el protagonista del seu propi aprenentatge i dels demés, tot encarregant-se de dirigir les activitats cap a un lloc o un altre en funció de les diverses aportacions que realitza de manera individual (Pujolàs, 2008b).

2.2.1 Les condicions bàsiques de l'aprenentatge cooperatiu

Aquest model pedagògic requereix de cinc condicions bàsiques o elements essencials que Johnson i Johnson (1997) i Johnson et al. (1999) van establir:

1. La interdependència positiva: cada integrant del grup aprèn a dependre dels altres membres del grup a l'hora de realitzar una tasca. Així, per poder produir aquesta interdependència és necessari generar o crear situacions educatives en les quals els integrants del grup hagin de dependre necessàriament dels altres per poder assolir els seus objectius, que poden ser tant individuals com grupals.

Per garantir la presència d'aquesta condició bàsica autors com Johnson et al. (1999) i Velázquez (2013) proposen unes recomanacions:

- Plantejar una tasca concreta i ben definida per tal d'assegurar-se que tots els components han entès l'objectiu de la tasca i que tothom ha d'aportar la seva part per assolir aquest objectiu.
 - Definir uns objectius tenint en compte que aquests només es poden assolir si tots els membres del grup ho fan.
 - Sempre que es consideri oportú, complementar la interdependència positiva d'objectius amb altres interdependències. Aquestes poden ser de diferents tipus: recursos, identitat, rols, tasques, etc. (vegeu apartat 2.2.3).
2. La interacció cara a cara: s'han de promoure situacions en les quals l'alumnat pugui interaccionar amb la resta de companys del grup, de manera que els integrants treballin junts, s'animin, s'ajudin i es recolzin quan apareguin dificultats en una activitat. Segons Pujolàs (2015), és necessari que la interacció es doni "cara a cara" perquè és l'única manera de generar un intercanvi d'opinions entre l'alumnat, puguin fer-se observacions entre ells per millorar el rendiment i els aprenentatges. Per tant, la interacció cara a cara entre els components d'un grup implica que hi hagi comunicació i, per això, cal que l'alumnat sigui capaç de desenvolupar unes habilitats comunicatives (han de posar-se d'acord, hi ha un intercanvi de reflexions i

d'opinions, proposen solucions als conflictes i a les dificultats...). Aquesta interacció que van plantejar inicialment els germans Johnson l'any 1989, ha anat adquirint diferents noms al llarg del temps com, per exemple; interacció promotora, estimulante o simultània. Prieto (2011) considera que per tal que la interacció sigui simultània cal que tots els alumnes s'impliquin en els seus aprenentatges al mateix temps.

En aquesta mateixa línia, Iglesias et al. (2017) exposen la necessitat de promoure la interacció cara a cara per millorar l'aprenentatge de l'alumnat durant el procés de cooperació i arribar a assolir els objectius del grup:

Cuando el alumnado coopera dentro de un equipo para el desarrollo de la actividad, se produce necesariamente una interacción cara a cara que resulta muy beneficiosa para el aprendizaje. La interacción promotora existe cuando quienes integran el grupo estimulan y favorecen los esfuerzos de sus compañeros y compañeras para realizar actividades en pos de alcanzar los objetivos del grupo (...) (p. 51).

3. Responsabilitat individual i grupal: cada individu és responsable del seu propi aprenentatge (Pujolàs, 2005) i, alhora, cada integrant del grup és responsable de l'aprenentatge i la millora dels seus companys i companyes de grup, és a dir, hi ha una responsabilitat individual, però també hi ha una grupal. Així, és necessari que tots els components d'un grup s'impliquin i es responsabilitzin per aconseguir els objectius individuals i grupals (Ortuondo, 2021). Johnson i Johnson (2014) consideren que els membres d'un grup han de ser conscients de quines són les persones del grup que necessiten més ajuda i cal que tothom aportï la seva part sense aprofitar-se dels treballs dels altres (Johnson i Johnson, 1999).

Alguns autors fan algunes propostes per tal d'afavorir la responsabilitat individual i grupal (Carbonero, 2018; Echeita, 2012; Iglesias et al., 2017; Johnson i Johnson, 1999; Prieto, 2011; Siciliano, 2001; Velázquez, 2013):

- Grups reduïts d'alumnes.
- Portar a terme avaluacions individuals periòdiques per observar quin és el grau d'assoliment dels diferents objectius.
- Assignar rols amb algunes tasques específiques a cadascun dels components del grup, és a dir, utilitzar la interdependència positiva de rols o de tasques.
- Crear moments o espais de reflexió o d'intercanvi d'opinions en els quals estiguin presents tots els integrants del grup i tothom pugui participar.

- Observar els grups mentre treballen i promoure una participació equitativa de tots els components.
4. Habilitats interpersonals i de petit grup: per aconseguir que un grup de persones cooperin cal que els seus integrants puguin interaccionar i comunicar-se entre ells i, per això, és necessari que aquests tinguin unes habilitats socials (Echeita, 2012). Aquestes habilitats no són innates, és a dir, les persones no neixen sabent com s'han de relacionar amb les altres persones (Velázquez, 2010). Per tant, diversos autors (Carbonell, 2015; Díaz-Aguado, 2006; Iglesias et al., 2017; Prieto, 2011; Pujolàs, 2005, 2015) plantegen que aquestes habilitats interpersonals s'han d'ensenyar a l'alumnat, aquests les han d'aprendre i el professorat les ha de poder avaluar. Per aconseguir desenvolupar aquestes habilitats, Pujolàs (2015) considera que l'ensenyament ha de ser persistent i requereix d'una planificació sistemàtica. L'única manera que l'alumnat aprengui aquest tipus d'habilitats és a través de la pràctica en petits grups.
 5. Valoració de grup: tots els grups han de reflexionar sobre el propi funcionament i, per tant, els components de grup han de ser capaços d'identificar quins són els seus punts forts i el seus punts a millorar. D'aquesta manera, és important que es realitzin aquestes valoracions o revisions de manera periòdica per tal que el grup pugui analitzar què és allò que fan bé i què no fan tan bé (Pujolàs et al., 2011). En aquesta mateixa línia, Johnson et al. (1999) sostenen que per a millorar el procés d'aprenentatge de manera sostinguda, cal que el membres analitzin com estan treballant junts i com poden augmentar l'eficàcia del grup (p. 23).

A més dels exposats i explicats anteriorment, hi ha diversos autors (Fernández-Río, 2018; Kagan, 1999; Pujolàs, 2008b) que consideren que l'aprenentatge cooperatiu ha de garantir dos elements essencials més: la participació equitativa i la igualtat d'oportunitats d'èxit.

1. La participació equitativa: en qualsevol tasca cooperativa és necessari que tots els integrants del grup puguin participar de manera activa i realitzin les seves aportacions al grup. Velázquez (2013) exposa que la participació equitativa és un element fonamental durant el procés d'aprenentatge per tal que tots els membres del grup puguin arribar a l'èxit. Si no es fomenta aquesta participació en els grups heterogenis, no apareixerà (Kagan, 2000).
2. La igualtat d'oportunitats d'èxit: partint de la idea d'una participació equitativa per aconseguir l'èxit, també cal donar les mateixes oportunitats a cadascun dels components del grup perquè puguin contribuir a aquest èxit grupal. Això requereix

d'una individualització o personalització del procés d'ensenyament en el qual a cada integrant se li demani en funció de les seves possibilitats. Només així tots els seus membres podran seguir avançant en els seus aprenentatges i podran ajudar a l'equip (Pujolàs, 2015).

Johnson et al. (1999) i Fernández-Río (2018) exposen que l'aprenentatge cooperatiu requereix de la figura del docent perquè aquest apliqui de manera rigorosa aquests elements essencials i es puguin produir les condicions necessàries per generar una acció cooperativa eficaç. Tot i això, Ortuondo (2021) planteja la implementació de l'aprenentatge cooperatiu com "una tarea compleja a la que debe hacer frente el profesorado" (p. 46). Així, per implementar aquest model pedagògic és necessari utilitzar unes pautes que estiguin ben planificades i que es basin en investigacions educatives i psicopedagògiques prèvies per garantir una posada en pràctica eficient.

2.2.2 Els equips d'aprenentatge cooperatiu i els equips tradicionals

Les condicions bàsiques que he explicat en l'anterior apartat es poden donar en diferents graus. Com més elevat sigui el grau en què es donen, més pròpiament podem parlar d'equips d'aprenentatge cooperatiu i com menys hi apareixen més fem referència als anomenats equips de treball tradicional (Pujolàs, 2003).

Velázquez (2013) planteja que la principal diferència que distingeix els equips d'aprenentatge cooperatiu dels equips de treball tradicional és la interdependència que es genera entre els diferents membres del grup, de manera que cada integrant no només es preocupa per sí mateix i es responsabilitza del seu aprenentatge sinó que ho fa per cadascun dels seus companys de grup. Per tant, no és la pròpia interacció entre l'alumnat el que genera uns efectes positius o beneficis en l'aprenentatge sinó que és la qualitat d'aquesta interacció (Johnson i Johnson, 1999; Kagan, 2000; Ovejero, 1990; Pujolàs, 2008a; Slavin, 1999). Diversos autors (Díaz-Aguado, 2006; Marín i Blázquez, 2003; Ovejero, 1990) reforcen la idea que aquest model inclou el treball en equip, però això no garanteix que estiguem utilitzant l'aprenentatge cooperatiu. Johnson et al. (1999) afegeixen que "la cooperació és molt més que estar físicament a prop dels altres alumnes, parlar sobre els materials amb ells i ajudar-se o compartir-los, encara que cadascuna d'aquestes coses siguin importants en l'aprenentatge cooperatiu" (p. 48).

D'altra banda, Ovejero (1990) afegeix algunes diferències més entre l'aprenentatge cooperatiu i el treball tradicional. Aquest autor considera que en l'aprenentatge cooperatiu, a diferència del treball col·laboratiu, els grups han de ser heterogenis i de

lideratge compartit i les habilitats interpersonals i socials han de ser un contingut a treballar i no donar-les per assolides.

En la següent taula que realitza Pujolàs (2003) i que amplia més tard Velázquez (2013) es troben sintetitzades les diferències que hi ha entre els equips de treball tradicional i els equips d'aprenentatge cooperatiu.

Taula 3. Diferències entre un equip de treball tradicional i un equip d'aprenentatge cooperatiu.

Equip de treball tradicional	Equip d'aprenentatge cooperatiu
Interès pel resultat d'una tasca determinada.	Interès pel màxim rendiment de tots els integrants de l'equip (interdependència positiva).
La responsabilitat és únicament del grup.	La responsabilitat és individual i grupal.
Els grups són homogenis.	Els grups són heterogenis.
Hi ha un únic líder.	El lideratge és compartit.
L'èxit de l'equip només depèn de la contribució d'un o d'alguns membres de l'equip.	Tots els membres de l'equip contribueixen a l'èxit d'aquest.
Poden decidir si ajuden o no als companys del grup.	Tenen la responsabilitat d'ajudar als altres membres del grup.
Les habilitats interpersonals i socials es donen per assolides.	S'ensenyen les habilitat socials.
El professor/a intervé poc durant el treball en grup.	El professor/a intervé de manera contínua i vetlla pel bon funcionament del grup.
Es dona llibertat perquè l'alumnat creï els seus grups.	El professorat crea els grups seguint els criteris d'heterogeneïtat: gènere, capacitats...
La comunicació entre els integrants sol ser bastant pobre. En pocs casos arriben a acords i resolen els problemes.	Es fomenta la interacció entre iguals per tal d'afavorir els processos de socialització, cooperació i rendiment.
L'avaluació és grupal.	L'avaluació ha de ser grupal i individual i es porta a terme de manera compartida.

Nota. Extret de Pujolàs (2003) i ampliat amb les idees que proposa Velázquez (2013, pp. 47-48) a partir d'Ovejero (1990, pp. 160-161) i Marín i Blázquez (2003, p. 26).

En el següent punt explicaré quines propostes existeixen actualment per tal de portar a terme aquest model a l'aula.

2.2.3 Els tres àmbits d'intervenció

Pujolàs (2008a, 2008b) i Pujolàs et al. (2011) plantegen tres àmbits d'intervenció que s'han de tenir en compte per implementar l'aprenentatge cooperatiu (vegeu figura 3). Aquests tres àmbits que s'expliquen a continuació formen part del programa didàctic anomenat *CA/AC (Cooperar per Aprendre, Aprendre a Cooperar)* creat pel Grup de Recerca sobre Atenció a la Diversitat (GRAD) de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya que proposa una sèrie d'accions per ajudar als docents de qualsevol etapa educativa a implementar aquesta metodologia de manera eficaç i efectiva a dins l'aula.

- L'àmbit A: en aquest àmbit es porten a terme activitats relacionades amb la cohesió de grup. Aquesta intervenció va orientada a millorar el clima de l'aula (Pujolàs, 2012) i s'ha d'incidir constantment per poder conscienciar al grup i anar formant, a poc a poc, una petita comunitat d'aprenentatge. La cohesió de grup es pot treballar a partir de diferents dinàmiques de grup per tal de fomentar la participació i el debat, afavorir les relacions entre l'alumnat i el coneixement mutu, preparar a l'alumnat i sensibilitzar-lo per aprendre cooperativament (Pujolàs et al., 2011; Jiménez, 2016).
- L'àmbit B: correspon a totes aquelles actuacions que utilitzen el treball en equip com a recurs per ensenyar, és a dir, són aquelles estructures o tècniques cooperatives (bàsiques i específiques²⁹) que fan servir el treball en equip per ensenyar un contingut en concret. Les tècniques cooperatives no tenen contingut, per tant, es poden utilitzar per estructurar una activitat amb qualsevol contingut i en qualsevol àmbit. L'alumnat es pot agrupar en grups heterogenis o homogenis i poden ser grups esporàdics (període de temps curt) o estables (període de temps llarg).
- L'àmbit C: en aquest àmbit el treball en equip segueix sent un recurs per ensenyar i també passa a ser un contingut a ensenyar. Per tant, els alumnes aprenen a treballar en equip i desenvolupen competències bàsiques, especialment aquelles que tenen relació amb la comunicació, és a dir, les competències que són comunicatives i socials (Pujolàs et al., 2011). Les

²⁹ Algunes d'aquestes s'expliquen a l'apartat 2.2.6.

agrupacions que es formen en aquest àmbit són anomenades com *equips de base* i són grups heterogenis (en gènere, interessos, ètnia, capacitats, autonomia, motivació, rendiment, etc.) estables.

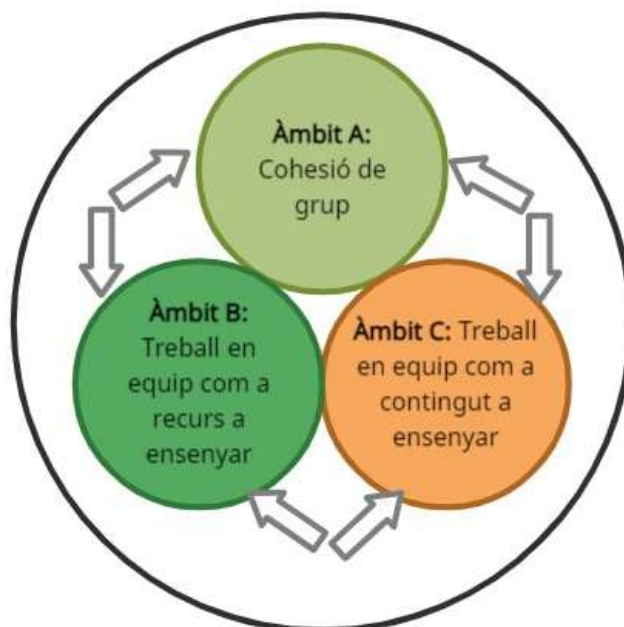


Figura 3. Els tres àmbits d'intervenció que proposa Pujolàs (adaptat de Pujolàs et al., 2011).

Jiménez (2016) afegeix que l'àmbit C se centra en quatre aspectes importants:

1. La interdependència positiva de finalitat: tots els integrants de l'equip han de tenir clars quins són els seus objectius i han de treballar per assolir-los.
2. La interdependència positiva de rols: cada component de l'equip ha de portar a terme un rol tenint clares les funcions que cal desenvolupar i poder millorar així la interdependència positiva de les tasques.
3. La interdependència positiva d'identitat: es produeix una millora del sentiment de pertinença a un equip amb el qual es treballa.
4. Incorporar uns compromisos personals que poden anar relacionats amb el desenvolupament de les habilitats socials per un bon funcionament de l'equip i aquest compromisos s'han d'anar revisant periòdicament.

D'altra banda, Fernández-Río (2017) proposa el "Cicle de l'Aprenentatge Cooperatiu" que està molt relacionat amb els diferents àmbits que proposa Pujolàs (2008a, 2008b) i

el GRAD en el seu programa, tot i que estableix un cicle de 3 fases que tenen relació entre sí.

- Fase 1. Creació i cohesió de grup: en aquesta primera fase es construeixen grups en els quals l'alumnat comença a experimentar la cooperació amb altres persones i observen els beneficis de treballar de manera cooperativa. Per això, cal que les agrupacions siguin flexibles (petits grups, parelles, grup-classe...) en funció de l'activitat que es vulgui portar a terme.
- Fase 2. L'aprenentatge cooperatiu com a contingut: l'objectiu d'aquesta fase consisteix en ensenyar a l'alumnat que poden aprendre a partir de l'aprenentatge cooperatiu, més concretament, a través de les tècniques simples. En aquesta fase es segueixen utilitzant les agrupacions flexibles i es recomana utilitzar parelles, grups de quatre persones o, fins i tot, grups més grans.
- Fase 3. L'aprenentatge cooperatiu com a recurs: en l'última fase, s'utilitza l'aprenentatge cooperatiu com un recurs per ensenyar i aprendre. Es considera que en aquesta fase l'alumnat ja està preparat per cooperar durant un període de temps més llarg i és en aquest punt on es constitueixen els equips estables o també anomenats *equips de base* (Pujolàs, 2008b) que es mantenen fixos al llarg de varies setmanes. Es poden portar a terme tècniques o estructures cooperatives més complexes.

2.2.4 Investigacions i beneficis de l'aprenentatge cooperatiu

En els últims anys s'han portat a terme moltes investigacions i revisions en les quals s'han demostrat que aquesta metodologia és molt més eficaç que l'ensenyament tradicional (Fernández-Río, 2002; Velázquez, 2012a) en diferents aspectes: aprenentatge, rendiment, motivació i processos de socialització, de manera que a més de millorar l'aprenentatge i el rendiment de l'alumnat, permet que se socialitzin millor i desenvolupin unes habilitats socials (Ovejero, 1993). Velázquez (2013) considera que l'aprenentatge cooperatiu és un model eficaç en l'àmbit educatiu, no només per assolir uns objectius acadèmics, sinó també socials (p. 28). D'aquesta manera, trobem diverses investigacions que demostren els beneficis d'aquesta metodologia a nivell social (Carbonero, 2019; Fernández-Río, 2002; Hortigüela et al., 2019; Kagan i Kagan, 2009; Marín, 2007; O'Leary et al., 2015; Sánchez-Hernández et al., 2018; Velázquez, 2013).

Marín (2007) elabora la seva tesi doctoral en l'àmbit de l'Educació Física a l'etapa d'educació primària amb l'objectiu de determinar els efectes que genera un programa

basat en l'expressió corporal i el joc cooperatiu sobre les habilitats socials, les actituds i els valors de l'alumnat. En aquest estudi van participar 21 alumnes de quart i cinquè curs de primària i els resultats de la investigació mostren uns efectes positius en diferents aspectes: l'aprenentatge de les habilitats socials, les relacions que es produeixen entre l'alumnat (amistat), la integració grupal i la inclusió i l'acceptació de tot els participants.

O'Leary et al. (2015) realitzen una investigació a l'educació secundària (tercer d'ESO) amb l'objectiu d'analitzar els efectes d'una unitat didàctica de gimnàstica artística en la dimensió social i motriu de l'alumnat a partir de la implementació de la tècnica del puzle d'Aronson. En la recerca van participar tres professors que estaven finalitzant els seus estudis, però tenien els coneixements necessaris per aplicar aquesta estratègia a l'aula. Els autors van concloure que la utilització d'aquesta tècnica cooperativa va arribar a generar uns efectes positius en les relacions socials de l'alumnat i en la millora de les habilitats gimnàstiques.

Sánchez-Hernández et al. (2018) en el seu estudi implementen l'aprenentatge cooperatiu i la pedagogia crítica per posar en el punt de mira les relacions de gènere en l'Educació Física a partir d'una unitat didàctica de futbol. Els autors també utilitzen la tècnica cooperativa del puzle d'Aronson per portar a terme l'aprenentatge cooperatiu a l'aula. L'estudi utilitza uns instruments qualitius com són els grups de discussió, els diaris dels investigadors i les reflexions escrites per part de l'alumnat. Aquesta intervenció utilitzant l'aprenentatge cooperatiu i la pedagogia crítica va mostrar canvis positius en les relacions entre els nois i les noies i en el clima de l'aula. Les noies que van participar en aquesta experiència van arribar a sentir-se més valorades i incloses dins del grup.

Carbonero (2019), en la seva tesi doctoral portada a terme en l'educació primària, realitza un estudi de cas d'un mestre d'Educació Física que imparteix classe a cicle superior de primària (cinquè i sisè). L'objectiu d'aquesta investigació és analitzar les possibilitats que té l'ús d'una metodologia cooperativa en el procés d'ensenyament-aprenentatge dels continguts d'iniciació esportiva en l'Educació Física. D'aquesta manera, al llarg de dos cursos escolars va estar recollint les dades a partir de l'observació del mestre de primària que desenvolupava diverses unitats didàctiques d'iniciació esportiva a partir de continguts diversos (esports de raqueta, voleibol, atletisme, etc.). L'autora arriba a la conclusió que l'aprenentatge cooperatiu en l'àmbit de l'Educació Física, promou la pràctica motriu i el desenvolupament dels aprenentatges

socials i afectius i considera que és important educar l'alumnat en el conflicte i en la resolució constructiva d'aquest.

Bores-García et al. (2020) realitzen una revisió sistemàtica a nivell internacional en la qual analitzen les investigacions realitzades utilitzant l'aprenentatge cooperatiu en l'Educació Física entre l'any 2014 i el 2019. Els autors de l'estudi van concloure que:

- La gran majoria d'estudis s'han realitzat a l'educació secundària durant un període curt de temps.
- Gran part dels estudis revisats utilitzen mètodes qualitius o mixtos.
- Els continguts més utilitzats han estat els esports, la condició física i les habilitats motrius bàsiques.
- La dimensió social ha estat la més explorada (motivació, clima d'aula i la interacció docent-alumnat).

D'altra banda, altres autors exposen alguns beneficis relacionats amb l'aprenentatge cognitiu, la motivació i el rendiment de l'alumnat, la responsabilitat individual, etc. (Arumí i Jurado, 2017; Casey, 2010; Goodyear et al., 2014; Ortuondo, 2021; Ovejero, 1993). Ovejero (1993) afirma que la implementació d'una estratègia cooperativa millora l'autoestima, la motivació intrínseca i el desenvolupament cognitiu. Per a l'autor, aquestes millores fan que augmenti el rendiment acadèmic i, en conseqüència, disminueixi el fracàs escolar.

Fernández-Río (2002) va realitzar la seva tesi doctoral per desenvolupar un programa centrat en l'aprenentatge cooperatiu i comparar-lo amb una metodologia tradicional. En el seu estudi van participar 115 estudiants que cursaven tercer curs de l'ESO. L'alumnat es va distribuir en quatre grups: en dos d'aquests es va aplicar la metodologia cooperativa i en els altres dos es va portar a terme una metodologia tradicional. Els resultats que va obtenir l'autor va ser que aquell alumnat que havia experimentat l'aprenentatge cooperatiu va millorar la seva responsabilitat i el seu autoconcepte general. A més, l'alumnat va valorar més positivament el seu nivell d'habilitat en els esports, va millorar les relacions entre ells i va augmentar la motivació cap a l'activitat física.

Casey (2010) planteja una experiència en l'ensenyament d'atletisme utilitzant l'aprenentatge cooperatiu a l'etapa secundària. En aquesta van participar 16 alumnes de primer d'ESO i es va aplicar aquesta metodologia al llarg de 14 sessions. Es van crear quatre equips heterogenis en funció de la destresa motriu, les habilitats socials i el comportament en les sessions. Els integrants de cada equip adquirien un rol (entrenador, encarregat del material, enregistrador i l'encarregat de controlar el temps)

i tenien unes funcions a realitzar. La implementació d'aquesta experiència va generar uns efectes positius: va augmentar la responsabilitat de l'alumnat en el seu propi procés d'aprenentatge, va millorar l'actitud de l'alumnat envers la consecució de les tasques o les activitats i van disminuir les actituds inadequades que perjudicaven el clima de l'aula.

Goodyear et al. (2014) realitzen el seu estudi per analitzar l'efecte que genera l'aprenentatge cooperatiu sobre la dimensió social i cognitiva d'alumnes de tercer curs d'ESO a partir d'una unitat didàctica de bàsquet. La tècnica cooperativa que es va utilitzar per aplicar la metodologia a l'aula va ser la d'equips d'aprenentatge i la unitat estava formada per vuit sessions. Els resultats d'aquesta recerca van mostrar que les alumnes van participar més a les sessions d'Educació Física i els rols d'entrenadora i càmera van crear una major interès per aquelles alumnes que eren considerades com a *no-esportistes*³⁰ (en anglès, *non-sportive students*).

Ortuondo (2021) porta a terme la seva tesi doctoral en l'àmbit universitari amb l'objectiu d'analitzar els efectes que genera una intervenció basada en l'aprenentatge cooperatiu en l'àmbit psicològic i afectiu-social de futurs docents d'Educació Física. Els participants d'aquest estudi van ser 53 estudiants (41 nois i 12 noies) que estaven realitzant l'assignatura anomenada *Juego y Deporte* de tercer curs del grau en Magisteri d'Educació Primària. Els subjectes van ser dividits en tres seminaris de manera aleatòria i a tots ells se'ls va aplicar el mateix programa d'intervenció, però es creaven subgrups a partir de diferents criteris. L'autor va obtenir uns resultats positius ja que els participants van millorar les seves conductes cooperatives, l'autoconcepte físic (va repercutir de manera positiva ambdós gèneres) i la implementació d'aquesta metodologia a l'aula va influir positivament en alguns valors de la competència social entre iguals.

2.2.5 La complexitat de l'aprenentatge cooperatiu

La gran majoria d'investigacions mencionades en l'apartat anterior mostren la gran quantitat de beneficis que té la implementació d'aquest model pedagògic a l'aula, però algunes d'aquestes remarquen la complexitat d'aquest durant les primeres etapes de formació a l'hora de portar-la a terme.

³⁰ Els autors defineixen els *non-sportive students* com aquells estudiants amb poques habilitats físiques o motrius. Sovint a aquest alumnat no els motiva l'Educació Física i no participen a les classes (Goodyear et al., 2014).

Hortigüela et al. (2020) realitzen una recerca qualitativa a partir de 13 futurs professors d'Educació Física (set noies i sis nois) que es trobaven en el seu període de pràctiques del Grau en Educació Primària. L'objectiu de l'estudi va ser analitzar com els participants portaven a terme l'aprenentatge cooperatiu amb alumnat de primària. Els participants de la investigació havien rebut una formació prèvia en algunes matèries del grau per tal de poder implementar l'aprenentatge cooperatiu a l'aula. Els resultats que van obtenir els autors van ser que les expectatives inicials que tenien els docents no es complien i, a més, es van trobar amb diversos problemes a l'hora d'implementar la metodologia a l'aula. Un d'aquests era l'excessiva competitivitat de l'alumnat i la manca d'experiències prèvies amb activitats que seguien una estructura cooperativa. Un altre problema amb el qual es van trobar va ser la disminució de la motivació de l'alumnat, el descontrol de l'aula i el poc compromís motriu per part de l'alumnat. Tot i això, els futurs docents van manifestar que l'experiència que van viure va ser molt positiva i volien continuar formant-se en aquest model per tornar-lo a aplicar en un futur.

Martínez-Benito i Sánchez (2020) realitzen una revisió i mostren algunes dificultats i problemes amb els quals es troben els docents d'Educació Física a l'hora de posar en pràctica aquest model pedagògic. Els autors divideixen aquestes dificultats en diferents punts:

1. Manca d'experiència i d'habilitats per part de l'alumnat.
2. Experiències negatives prèvies.
3. Poca formació dels docents.
4. Problemes d'organització del centre i d'aula.
5. Oposició de les famílies.
6. Falta de control dins de l'aula.
7. Expectatives inicials dels docents per obtenir resultats immediats.

Johnson et al. (1999) adverteixen d'aquestes dificultats, però encoratgen al professorat a aplicar-lo perquè, a llarg termini, s'obtenen resultats positius:

Una de las cosas que nos han advertido muchos docentes experimentados en el empleo del aprendizaje cooperativo es: "¡No digan que es fácil!". Sabemos que no lo es. Puede llevar años llegar a dominarlo. Y hay una fuerte presión sobre el docente para que enseñe como todos los demás (...). Implementar el aprendizaje cooperativo en el aula exige de esfuerzo y disciplina. No es fácil. Pero vale la pena (p. 65).

També Ovejero (1990) intenta motivar als futurs docents explicant que “la cooperaci3n no puede conseguirse de la noche a la ma1ana, pero es suficientemente 3til como para que merezca realmente la pena” (p. 164).

Finalment, Arum3 et al. (2019) relaten en un llibre com dos mestres apliquen l'aprenentatge cooperatiu al llarg d'un curs en dos grups de prim3ria d'una escola de prim3ria. En les narracions dels dos mestres exposen la complexitat did3ctica que implica aquest model pedag3gic tot mostrant les dificultats, per3 tamb3 les alegries, de la seva intervenci3 did3ctica.

2.2.6 Algunes t3cniques de l'aprenentatge cooperatiu

En aquest apartat no es pret3n explicar totes les t3cniques relacionades amb l'aprenentatge cooperatiu sin3 aquelles que s3n m3s utilitzades a l'aula o es poden portar a terme en l'3mbit de l'Educaci3 F3sica i que han estat utilitzades o apareixen mencionades en el treball de camp d'aquesta tesi doctoral.

Pujol3s (2008a, 2008b) i Pujol3s et al. (2011) plantegen dos tipus de t3cniques o estructures per aplicar l'aprenentatge a l'aula: les t3cniques b3siques (o t3cniques de l'3mbit B) i les espec3fiques. Els autors expliquen que les t3cniques cooperatives b3siques s3n les m3s polivalents i es poden utilitzar amb diferents finalitats al llarg d'una unitat did3ctica. Pel que fa a les t3cniques cooperatives espec3fiques s3n aquelles que tenen una finalitat molt concreta i s'apliquen en m3s d'una sessi3. 3s important esmentar que les diferents t3cniques o estructures no cal que es portin a terme seguint totes les indicacions que donen els experts sin3 que es poden adaptar al contingut concret de l'activitat o al contingut de les diferents 3rees curriculars. Tot seguit s'expliquen algunes d'aquestes t3cniques de l'3mbit B i les t3cniques espec3fiques que estan adaptades a l'Educaci3 F3sica.

T3cniques de l'3mbit B

- “1-2-4”: Aquesta t3cnica consisteix en qu3 el docent planteja una pregunta a tot el grup (equip base) i els diferents integrants de l'equip pensen quina 3s la resposta de manera individual. Tot seguit, l'alumnat s'agrupa en parelles i intercanvien les respostes i, per 3ltim, tot l'equip es reuneix i planteja quina 3s la resposta m3s adient a la pregunta que s'havia plantejat inicialment (Pujol3s et al., 2011).

- El full giratori³¹ (Pujolàs, 2008b): En aquesta tècnica també és el docent qui proposa una tasca qualsevol a l'equip i un dels components d'aquest comença a escriure la seva aportació en un full que és *giratori* ja que va passant per tots els membres de l'equip i tothom hi participa. Una vegada el primer integrant de l'equip ha finalitzat la seva aportació, fa arribar el full a un company de l'equip perquè escrigui la seva part, i així successivament fins que tots els integrants hagin fet la seva aportació. Pujolàs (2008b) considera que és important que mentre un membre de l'equip escriu, els altres estiguin observant què és allò que està escrivint i, si és necessari, puguin corregir el text perquè tots els components de l'equip són responsables del que hi ha escrit en el full.

Hi ha altres tècniques bàsiques (lectura compartida, parada de tres minuts, llapis al mig, etc.) que es troben recollides i explicades pas a pas en el llibre d'en Pere Pujolàs (2008b) i en el document creat pel GRAD de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya (Pujolàs et al., 2011).

Tècniques d'aprenentatge cooperatiu adaptades a l'Educació Física

- Equips d'aprenentatge (Grineski, 1996; Dyson i Grineski, 2001): És considerada com una de les tècniques que més utilitzen el docents d'Educació Física i té els seus orígens en una proposta realitzada per Grineski (1996). Aquesta estructura cooperativa específica ha estat utilitzada en l'Educació Física, però sobretot s'ha aplicat a diferents continguts (Velázquez, 2012a; 2013): salt a corda (Velázquez, 2012b), bàsquet i voleibol (Dyson, 2001), habilitats gimnàstiques (André et al., 2011), atletisme (André, 2012) i natació (Casey, 2009).

Per implementar aquesta tècnica cooperativa a l'aula cal seguir alguns passos (Velázquez, 2013):

1. El professor exposa la feina a realitzar i el contingut que es portarà a terme donant importància a les habilitats socials per aconseguir un objectiu comú.
2. Es creen grups heterogenis (gènere, ètnia, nivell d'habilitat) de tres a sis persones i s'assignen diferents rols amb unes funcions específiques, per exemple, el responsable del material, l'animador, l'anotador, etc.

³¹ Tècnica adaptada de Spencer Kagan (Pujolàs et al., 2011).

3. L'alumnat desenvolupa la seva tasca durant un temps prèviament acordat al llarg de diverses sessions. Generalment, els estudiants han d'alternar els rols, de manera que tots passen pels diferents rols i porten a terme les seves funcions.

4. Al finalitzar cada sessió, els equips realitzen una avaluació grupal sobre allò que han realitzat, plantegen les dificultats amb les quals s'han trobat i quines coses han fet correctament.

5. Al final del procés, es reuneix el docent i el grup per avaluar el procés i els resultats que han obtingut. Aquesta avaluació és compartida.

- El trencaclosques: El trencaclosques, també anomenada com a puzzle d'Aronson o "Jigsaw", és una tècnica cooperativa que va inventar Elliot Aronson i altres companys seus (Aronson et al., 1978) amb la idea de crear una interdependència positiva de recursos entre els diferents membres de l'equip, és a dir, cada integrant de l'equip es fa responsable d'una part de la informació o del material que és imprescindible per tal que la resta dels companys i companyes puguin completar els coneixements. Aquesta estructura és aplicable a diferents àmbits i a diferents continguts: esports tradicionals (Velázquez, 2014), gimnàstica artística (O'Leary i Griggs, 2010), jocs tradicionals (Velázquez, 2010), creació de jocs motors per part de l'alumnat (Hastie i Casey, 2010), etc.

Els passos a seguir per portar a terme aquesta tècnica a dins de l'aula són els següents (Pujolàs et al., 2011):

1. El docent divideix la classe en grups heterogenis, de quatre a sis persones, seguint els criteris recomanats per l'aprenentatge cooperatiu (gènere, capacitats, autonomia, habilitats...).

2. Es divideix el temari o el material en tantes parts com persones hi hagin l'equip. Així, cada persona de l'equip es fa responsable d'una d'aquelles parts

3. Cada equip decideix quina persona serà l'encarregada de preparar-se cadascuna de les parts a partir de la informació o del material que li facilita el professor i, per tant, esdevindrà expert en aquella part del tema.

4. Una vegada els membres de l'equip s'han preparat el seu tema, es reuneixen amb els components dels altres equips que han treballat el mateix material i formen el *grup d'experts*. En aquest grup posen en comú el seu treball, aprofundeixen conceptes, intercanvien informacions, aclareixen dubtes, etc.

5. Seguidament, els experts de cada tema tornen al seu equip inicial i expliquen a cada grup la part que ha preparat.

6. D'aquesta manera, l'alumnat és responsable del seu propi aprenentatge i dels demés i és imprescindible la cooperació entre ells per obtenir les diferents peces del trencaclosques. Utilitzant aquesta tècnica es genera una gran interdependència positiva perquè cada integrant de l'equip depèn totalment de la resta dels components per aprendre.

- Reptes físics cooperatius: Cañabate et al. (2018) defineixen els reptes físics cooperatius com “una tècnica estructurada que forma part de l'aprenentatge cooperatiu” (p. 20) i fa referència a totes aquelles activitats físiques cooperatives plantejades en forma de repte col·lectiu en el qual un equip ha de resoldre un determinat problema que té múltiples solucions portant a terme unes accions concretes que s'han d'adaptar a les característiques individuals de cada participant (Fernández-Río i Velázquez, 2005).

Els mateixos autors consideren que reptes físics cooperatius estan formats per tres elements que són essencials:

1. Conceptual: Consisteix en el problema que el grup ha de resoldre i en les diferents opcions o respostes per aconseguir-ho.
2. Motriu: És necessari que hi hagi una acció motriu per poder resoldre el problema, és a dir, unes habilitats i destreses motrius.
3. Afectiu-relacional: Diferents factors interpersonals i intrapersonals que tenen repercussió en l'èxit o el fracàs a l'hora d'aconseguir una tasca: pors, diàleg i comunicació entre els membres del grup, habilitats socials, etc.

Segons Cañabate et al. (2018) els reptes requereixen unes habilitats socials; animar als companys, contribuir al grup amb idees, respectar els torns de paraules, etc. Per tant, és considerada com una bona tècnica per treballar l'aprenentatge cooperatiu dins de l'aula i que l'alumnat treballi unes habilitats socials.

2.3 La hibridació de models pedagògics

En els apartats anteriors hem contrastat que tant el MEE com l'aprenentatge cooperatiu per separat són dos models pedagògics eficaços per a ensenyar a cooperar i a treballar en equip en qualsevol àmbit i etapa educativa. A més, com he exposat en els apartats anteriors, els dos models compten amb nombroses investigacions i estudis que demostren uns beneficis i efectes positius. Tot i això, cada vegada són més els docents que combinen o hibriden dos o més models pedagògics amb l'objectiu de potenciar els seus efectes (Casey i Dyson, 2009; Cifo, 2020; Dyson, 2010; Fernández-Río, 2009, 2011; Méndez-Giménez, 2010, 2011a, 2011b, 2011c).

El concepte *hibridació* apareix davant de la necessitat de suplir aquelles mancances o limitacions que s'han anat trobant els docents a l'hora d'implementar els models pedagògics a dins de l'aula ja que no existeix un únic model que sigui capaç d'adaptar-se a tots els continguts o contextos (Evangelio et al., 2016; Haerens et al., 2011; Metzler, 2011). En aquest sentit, aquest terme fa referència a la combinació de les característiques fonamentals de diferents models en una mateixa intervenció a l'aula per tal d'afavorir la implicació, la motivació i l'aprenentatge de l'alumnat (Fernández-Río et al., 2016; Hernando et al., 2021). Tot i això, també es considera una hibridació de models quan s'utilitza un model com a referent i s'introdueixen algunes tècniques o estratègies bàsiques d'altres models (González-Villora et al., 2019).

Segons González-Villora et al. (2018), la posada en pràctica de la hibridació de diversos models pedagògics afavoreix la millora de diferents aspectes (motriu, social, afectiu i cognitiu) de manera integral i globalitzada a diferència de la utilització d'un sol model pedagògic. Els mateixos autors consideren que cada model pedagògic té unes característiques úniques, però algunes d'aquestes són comunes a la resta de metodologies que faciliten la connexió. En aquesta línia, Fernández-Río i Méndez-Giménez (2016) afegixen que és necessària la hibridació de dos o més models pedagògics per arribar més lluny, però sobretot quan es complementen perfectament. Aquesta connexió de la qual parlen els autors només té sentit quan l'alumnat forma part del procés d'ensenyament-aprenentatge i es focalitza el desenvolupament de la seva autonomia i la seva responsabilitat (Fernández-Río et al., 2016). Per tant, la hibridació de models es situa en la teoria de l'Aprenentatge Situat (en anglès, Situated Learning; Lave i Wenger, 1991), que connecta l'aprenentatge amb les persones, els continguts, els coneixements i el món (Casey et al., 2020; Metzler, 2011). A més, partint d'un plantejament constructivista, es considera que l'alumnat ha de ser un aprenent actiu, social i creatiu del seu aprenentatge (Perkins, 1999).

D'altra banda, González-Víllora (2019) adverteix de la dificultat d'establir unes pautes o un guió per implementar la hibridació de diversos models pedagògics durant les sessions pràctiques. Considera que la literatura o els experts poden oferir algunes idees de com desenvolupar un model híbrid en un context concret, però cal que els docents siguin capaços d'adaptar-los a cada grup i a cada centre ja que no existeix una "recepta" per tal que l'alumnat aprengui i gaudeixi d'una experiència totalment eficaç (Fernández-Río et al., 2016). Davant d'aquesta dificultat que planteja l'autor per establir una estructura comuna i portar a terme una hibridació de models, Fernández-Río et al. (2018) proposen en el seu article algunes consideracions a l'hora d'utilitzar els models pedagògics dins de l'aula:

- a) Cal analitzar els elements claus que es poden hibridar de cada model. Recomanen combinar poques característiques, però que aquestes tinguin un major control per part del docent.
- b) Implementar-los a diversos continguts ja que tots els models pedagògics tenen un caràcter transversal i això fa que tinguin un gran potencial a l'hora d'hibridar-se.
- c) El docent ha de ser conscient que portar a la pràctica dos o més models requereix de temps, coneixement i experiència. Així, és important ser constants, crítics i reflexius perquè no és fàcil.
- d) Ser conscient del context en el qual s'aplica. Cada context és únic i cal tenir en compte alguns factors com, per exemple, l'alumnat, les instal·lacions del centre, el nivell cultural i social, etc.

En els darrers anys, cada vegada són més les propostes realitzades en l'Educació Física a partir de la hibridació de l'aprenentatge cooperatiu amb altres models d'ensenyament en l'àmbit motriu, com són els models d'ensenyament esportiu (Casey i Dyson, 2009; Dyson, 2005, 2010; Dyson et al., 2004; Velázquez, 2013).

2.3.1 La hibridació de l'aprenentatge cooperatiu i els models d'ensenyament esportiu

Fernández-Río et al. (2016) expliquen que l'aprenentatge cooperatiu és un element essencial que apareix en alguns moments de l'educació esportiva i el veritable poder d'aquest model pedagògic recau en la seva hibridació amb altres models (Casey i McPhail, 2018). Aquesta hibridació o combinació de models considerats com a

consolidats (l'aprenentatge cooperatiu i els dos models d'ensenyament esportiu: el MEE i Model Comprensiu d'Iniciació Esportiva o TFFU de Bunker i Thorpe, 1982) és molt interessant des d'un punt de vista didàctic ja que en les primeres etapes dels models esportius és clau promoure la cooperació per afavorir l'aprenentatge de l'alumnat (Dyson, 2005; Fernández-Río, 2009, 2011).

Dyson et al. (2004) destaquen sis aspectes comuns de tres models pedagògics (l'aprenentatge cooperatiu, el MEE i el TGfU) relacionats amb el rol del professorat i l'alumnat, el tipus d'activitats que es porten a terme, etc. Aquests són:

1. L'alumne es converteix en el protagonista durant tot el procés d'ensenyament-aprenentatge assumint rols i funcions concretes.
2. Per a un desenvolupament integral de la persona, es desenvolupen uns objectius físics, cognitius, afectius i socials.
3. Es creen petits grups o equips i els alumnes depenen els uns dels altres per assolir les tasques i els objectius (interdependència positiva).
4. La gran majoria de la responsabilitat recau sobre l'alumne. Cada vegada més aquest anirà adquirint un paper més important a l'hora de programar i avaluar les activitats d'aprenentatge.
5. Es vol fomentar que l'alumnat aprengui de manera activa a partir d'una pràctica més social en la qual hi hagi interacció, presa de decisions i comprensió cognitiva.
6. Es promouen tasques i activitats d'aprenentatge més autèntiques i ajustades al desenvolupament de l'alumnat.

D'aquesta manera, s'ha comprovat que aquests tres models pedagògics es poden hibridar ja que comparteixen elements (Dyson et al., 2004; Fernández-Río i Méndez-Giménez, 2016) i hi ha investigacions i experiències que ho demostren a partir de diferents continguts: atletisme (Casey et al., 2009), tennis (Casey i Dyson, 2009), voleibol (Fernández-Río, 2003), *ringo*³² (Del Valle i Fernández-Río, 2016), bàsquet (Arumí i Arumí, 2014; Arumí i Jurado, 2017; Fernández-Río, 2009; Rodríguez Ruano, 2016, 2021), handbol (Valls et al., 2017) i activitats físiques per a persones amb discapacitats (Hortigüela et al., 2012). Tot i això, la gran majoria dels experts porten a terme experiències o investigacions a partir de la hibridació de l'aprenentatge cooperatiu

³² És un esport d'espai separat per una xarxa (com el voleibol) i es juga amb un cèrcol o també anomenat ringo (Méndez-Giménez et al., 2012).

i el TGfU i, per altra banda, són poques les investigacions que realitzin només la hibridació de l'aprenentatge cooperatiu amb el MEE o algun altre model pedagògic a les diferents etapes educatives, sobretot a la primària, la secundària i el batxillerat. Algunes d'aquestes experiències i aplicacions pràctiques hibridant aquests dos models pedagògics es troben recollides en l'apartat següent.

2.3.2 Hibridant l'aprenentatge cooperatiu i el MEE: experiències i aplicacions pràctiques

Les primeres aplicacions pràctiques portades a terme a nivell nacional a través de la hibridació de l'aprenentatge cooperatiu i el MEE juntament amb el Model Comprensiu i l'autoconstrucció de materials són les realitzades per Méndez-Giménez i Fernández-Río (2010) utilitzant l'esport d'*ultimate frisbee*³³; Fernández-Río (2011) a partir del bàdminton; i Fernández-Río (2014) ensenyant alguns esports considerats de paret. D'aquesta manera, cal destacar que en la gran majoria de recerques realitzades per mitjà de la hibridació de l'aprenentatge cooperatiu i el MEE els continguts que s'han utilitzat són diferents esports.

Arumí i Arumí (2014) plantegen una aplicació pràctica implementant una unitat didàctica de bàsquet en estudiants universitaris de primer curs del Grau de CAFE. En aquest estudi els autors mostren quina és l'organització didàctica que porten a terme i exposen quins són els punts importants a seguir per tal de formar estudiants que siguin capaços d'aprendre a partir de la cooperació i la competició i reflexionin sobre el seu procés. Entenen que la cooperació i la competició han d'estar sempre relacionades quan s'ensenyava un esport determinat perquè la competició és una situació competencial imprescindible.

Del Valle i Fernández-Río (2016) mostren, en el seu article, la manera d'hibridar el MEE i l'aprenentatge cooperatiu per ensenyar l'esport del *ringo* a estudiants de totes les etapes educatives i parteix d'una experiència portada a terme amb alumnat de primer d'ESO. Els autors consideren que l'aprenentatge cooperatiu necessita hibridar-se amb els models pedagògics esportius com el MEE i el TGfU perquè l'alumnat es pugui introduir en els esports. També reflexionen sobre la importància que el docent tingui clars els objectius de la unitat didàctica i sigui capaç d'adaptar els aspectes a treballar en funció del grup que tingui.

³³ És considerat un esport de no contacte en el qual es juga amb un disc volador.

Arumí i Jurado (2017) desenvolupen una investigació en l'àmbit universitari amb l'objectiu de mostrar com es construeix la cooperació a dins d'un equip i com els seus integrants de l'equip són els responsables de crear la idea del que vol dir formar part d'un equip. La recerca es va portar a terme amb estudiants de quart curs del Grau de CAFE i es va realitzar la hibridació de l'aprenentatge cooperatiu i el MEE. Els autors d'aquesta experiència van arribar a la conclusió que per a construir un equip és important la responsabilitat personal de l'alumne, la interdependència positiva i la valoració del grup.

En resum, a partir de les diferents investigacions i experiències realitzades en Educació Física utilitzant la hibridació de models podem arribar a la conclusió que l'ús de les combinacions de models pedagògics a l'Educació Física ha començat a guanyar terreny respecte l'ús d'un model o metodologia de manera aïllada i cada vegada són més els docents que incorporen aquestes hibridacions a les aules. Són nombrosos els autors (Casey i Dyson, 2009; Cifo, 2020; Dyson, 2010; Fernández-Río, 2009, 2011; González-Villora et al., 2019; i Méndez-Giménez, 2010) que exposen els beneficis que genera la hibridació de models en l'Educació Física, sobretot en quatre aspectes: motriu, social, afectiu i cognitiu.

En aquesta investigació em centraré en la part social de l'aprenentatge de l'alumnat en la qual, com he comentat anteriorment, hi trobem una de les competències socials més importants en educació, el treball en equip.

SEGONA PART. DISSENY DE LA RECERCA

Capítol 3. La perspectiva d'investigació i l'anàlisi de la informació

Tal y como afirma Plummer (2005, p. 13), en argumentos de Norman Denzin, que “los investigadores deben tomar partido, deben investigar asuntos que sean biográficamente relevantes para sí mismos, deben prestar atención a experiencias relevantes para ellos, deben privilegiar el lenguaje de los sentimientos y las emociones sobre el de la racionalidad y la ciencia, deben examinar múltiples discursos, deben escribir textos polifónicos, a varias voces, que incluyan la experiencia del propio investigador”.

(Susinos i Parrilla, 2008, p. 168)

En aquest capítol em centraré en contextualitzar i presentar els objectius de la meva recerca, exposar quina ha estat la metodologia que he emprat i mostrar la manera com he realitzat l'anàlisi de la informació. Per tant, aquest capítol es divideix en quatre apartats diferenciats: en el primer explicaré en què consisteix la investigació biogràfica-narrativa i exposaré els motius pels quals encaixa la meva investigació dins d'aquesta perspectiva. En el segon explicaré el context, els participants i el procediment que vaig seguir a l'hora d'elaborar les unitats didàctiques i de crear els diferents equips. En el tercer apartat mostraré la tècnica i els instruments de recollida de dades que he utilitzat durant el treball de camp i, en el quart i últim apartat, explicaré com he portat a terme l'anàlisi de la informació.

3.1 Objectius de la recerca

Els objectius inicials que em plantejo en aquesta tesi són els següents:

1. Mostrar a través de la narrativa el procés de cooperació i el desenvolupament de la competència de treball en equip de cinc equips de segon d'ESO en dues unitats didàctiques hibridant el MEE i l'aprenentatge cooperatiu.
2. Valorar i exposar les dificultats i les reflexions de la meva tasca docent durant la implementació de les unitats didàctiques.

Per altra banda, fruit de la reflexió que he anat construint al llarg de la tesi, m'he proposat un tercer objectiu:

3. Provocar a través de la narrativa la reflexió docent al voltant de la cooperació i el treball en equip per millorar la pràctica educativa.

3.2 La investigació biogràfica–narrativa

Al llarg de la meua investigació prenc la decisió d'enfocar-la des d'una investigació biogràfica-narrativa després de reflexionar entorn el paradigma interpretatiu que la fonamenta. La reflexió que he anat realitzant durant el meu procés com a investigador va lligada amb l'epistemologia i l'ontologia de la recerca, és a dir, quin és el meu posicionament sobre el qui i el com es construeix el coneixement i quina és l'essència o l'ésser de coneixement.

Fa temps que la investigació biogràfica-narrativa ha adquirit una especial rellevància a l'hora de construir coneixement dins del món de l'educació i de les ciències socials (Bolívar, 2002; Bolívar i Domingo, 2019). Aquests autors expliquen que el gènere biogràfic-narratiu ha anat consolidant-se i guanyant territori dins de la investigació qualitativa i, a més, té un gran potencial per representar la vida social, és per això que ha tingut una repercussió tan elevada en l'educació.

La investigació biogràfica-narrativa va més enllà de la metodologia qualitativa convencional i aporta una perspectiva específica d'investigació per poder construir coneixement dins de l'educació (Bolívar, 2002; Bolívar et al., 2001). L'autèntic potencial d'aquesta investigació recau en el fet que genera coneixement i ajuda a comprendre i interpretar la realitat educativa. És una eina que ens permet accedir al món de la identitat, dels significats i del saber pràctic (Bolívar i Domingo, 2019). Per a Landín i Sánchez (2019) és un mètode que permet mostrar la veritable essència de l'educació: les complexes interaccions de les diferents persones que intervenen en un espai i temps concret. A més, permeten configurar la seva identitat individual i social i construir i reconstruir històries personals i socials (Connelly i Clandinin, 1995). D'aquesta manera, es genera un enfocament en el qual cada individu intenta construir-se com a subjecte de la seva pròpia vida i la individualitat es converteix en una condició important per a la construcció de coneixement social. L'individu dona significat al seu món i la seva experiència per mitjà de la reflexió, el relat i la reinterpretació de la seva vida (Bolívar i Domingo, 2019). Tot i això, Clandinin et al. (2016) donen importància a la relació que s'estableix amb els altres i defensen que els investigadors narratius investiguen la seva pròpia experiència en relació a les experiències que viuen els participants.

Bolívar (2002, 2014) i Landín i Sánchez (2019) expliquen que la investigació biogràfica-narrativa en educació es situa en la “revolució hermenèutica” o més conegut com a “gir hermenèutic o narratiu” que es va donar durant la dècada dels anys setanta en les ciències socials. Es va passar d’una perspectiva positivista, que era el model d’investigació hegemònic en aquella època, a una perspectiva interpretativa en la qual els personatges es converteixen en l’eix central de la recerca (Bolívar, 2002; Bolívar i Domingo, 2019). La perspectiva interpretativa va posar en qüestió el dualisme subjectivitat-objectivitat que hi havia fins aleshores vigent (Hernández, 2006; Hernández i Rifà, 2011). El positivisme adoptava la idea que l’investigador i l’objecte d’estudi havien de mantenir una distància per poder garantir l’objectivitat mentre que la investigació narrativa dona importància a la relació entre l’investigador i allò que es vol estudiar, essent de vital importància els subjectes per poder crear una narrativa.

El denominat “gir narratiu” concep la narrativa com “l’essència ontològica de la vida social i, al mateix temps com a mètode o forma de coneixement” (Pérez-Samaniego et al., 2011, p. 12). Fent referència a aquest “ gir narratiu” Denzin (2003, p. xi) explica que:

Vivimos en el momento de la narración. Está produciéndose el giro narrativo en las ciencias sociales... Todo lo que estudiamos está dentro de una representación narrativa o relato. De hecho, como académicos somos narradores, relatores de historias sobre las historias de otra gente. Llamamos teorías a esas historias. (p. xi)

Per a Landín i Sánchez (2019) narrar és relatar, explicar alguna cosa que té sentit tant per la persona que explica com per a qui escolta o llegeix aquesta informació. Així, aquesta acció consisteix en un procés que genera reflexió, dona un sentit a l’experiència viscuda i mostra els significats construïts a partir de la relació que estableixen les persones amb el seu món. Bolívar (2002) entén la narrativa com una qualitat estructurada de la pròpia experiència i que es mostra en forma de relat.

Bruner (1988) explica que la narrativa pot ser una manera de modelar l’experiència o de donar sentit a la realitat. Aquest mateix autor, en la seva proposta “Dos modalidades de pensamiento”, distingeix dues modalitats de pensament, per una banda la lògicocientífica basada en una perspectiva positivista i per una altra banda la narrativa en la qual s’utilitzen els relats i les històries i es basa en una perspectiva més interpretativa. Tot i això, Bruner considera que ambdós models són complementaris ja que si ignoréssim l’un de l’altre es perdria la immensa diversitat que amaga el pensament.

Segons Bolívar (2002) la narrativa no és només una metodologia, com assenyala Bruner (1988), sinó que és una manera de construir la realitat que ens envolta. Bolívar et al.

(2001) descriuen que la narrativa pot ser utilitzada amb tres finalitats diferents tal com expliquen Clandinin i Connelly (2000):

1. Com a fenomen que s'investiga, és a dir, el producte final ja sigui escrit o parlat.
2. El mètode d'investigació, per tant, la manera com es construeix i s'analitza la narrativa.
3. L'ús que pot tenir la narrativa, ja sigui per mitjà d'una reflexió biogràfica-narrativa o per millorar les pràctiques docents.

En aquesta investigació he utilitzat la narrativa amb les tres finalitats que he explicat anteriorment. He utilitzat la narrativa com a mètode d'investigació utilitzant l'observació participant, la pregunta oberta "què és un equip?", les notes de camp i els grups de discussió per a construir les històries, he elaborat un producte o resultat escrit i he fet servir la narrativa com a mitjà per a la reflexió i la millora de les pràctiques docents. En aquesta línia, el meu objectiu ha estat mostrar les meves experiències i els meus aprenentatges durant el meu procés com a investigador, involucrar al lector en aquest procés i fer-lo partícip d'aquestes experiències. Per tant, un dels motius principals pel qual utilitzo la narrativa és per convidar al lector a immersir-se en les històries, poder-les viure des dins i que puguin trobar punts en comú i en desacord, és a dir, que les diferents històries serveixin per a la reflexió.

3.2.1 Els elements de la narrativa

Bolívar et al. (2001) detallen que una narrativa és una cadena d'esdeveniments que dona lloc a una trama o a un argument. Aquesta trama, segons Polkinghorne (1995), configura els esdeveniments a nivell temporal (inici i final), estableix uns criteris per a la selecció dels fets que s'incorporen al relat, ordena temporalment els successos que finalitzen amb una conclusió o un final i fa explícit els significats dels esdeveniments que s'ubiquen en un context determinat. Per a Connelly i Clandinin (1995) una narrativa està formada per dos elements essencials: la trama i l'escenari. Els mateixos autors destaquen que no es poden entendre aquests dos conceptes sense ubicar-los en un espai i un temps concret. Per tant, aquests quatre elements (trama, escenari, espai i temps) treballen conjuntament per donar sentit a la narrativa i poder construir el relat, és a dir, aquests construeixen la narrativa en si mateixa.

Seguint aquesta mateixa línia, Connelly i Clandinin (2000; 2006) i Clandinin et al. (2007) exposen que en una investigació narrativa³⁴, el relat ha de tenir en compte tres “llocs comuns³⁵” que no es poden obviar i que cal explorar al llarg de la investigació.

- Temporalitat: En els relats es mostren uns fets que tenen una dimensió temporal i estan sempre en un procés de transició.
- Sociabilitat: En la narrativa és tan important les condicions personals (sentiments, esperances, desigs...) com les condicions socials (entorn, persones, factors, etc.).
- Lloc: Fa referència al context específic on té lloc la investigació i els fets.

Aquests elements que s’han detallat i que formen part de la narrativa, els he incorporat a les diferents històries que trobareu en la tercera part i que fa referència als resultats de la investigació. Com ja he comentat, són elements imprescindibles i, per tant, haurien d’aparèixer sempre en una narrativa, sobretot en una investigació narrativa. Tot i això, Pagès (1998) considera que un aspecte important a l’hora de crear una narrativa és l’ordre en el qual es presenten els fets o els esdeveniments. Per a Anderson (1996), hi ha cinc fases principals que inclouen els contes i que tots els textos narratius aspiren a incloure: l’exposició o el plantejament, el nus, el clímax³⁶, el descens i el desenllaç. Aquest ordre que planteja l’autor no es proposa simplement com una successió de fets, sinó que vol que apareguin el que Pagès (1998) anomena com “tensions i distensions, problemes i solucions, desequilibris i reequilibris” (p. 90). És per aquest motiu que les cinc històries segueixen un ordre concret i manté aquesta idea que proposa Anderson (1996), però cadascuna d’elles té la seva singularitat i complexitat i, per tant, hi ha alguna fase que no s’identifica clarament en alguna de les històries.

Connelly i Clandinin (1995) destaquen que hi ha quatre criteris importants per crear una bona narrativa: la claretat, la versemblança, la transferibilitat i el sentit de totalitat. Segons els autors, el sentit de totalitat és el que ha d’encaminar l’escriptura i la lectura de la narrativa que es vol portar a terme. Aquest terme fa referència a la necessitat d’una visió global del relat que ha d’anar des de l’inici fins al final de la narrativa (Polkinghorne, 1988). És per això, que el sentit de totalitat implica un dilema a l’hora de redactar la narrativa ja que l’escriptura de l’experiència fa que es concretin detalls de les explicacions i dels situacions que es generen (Connelly i Clandinin, 1995). Per tant,

³⁴ Els autors parlen d’indagació narrativa.

³⁵ En anglès *commonplaces*.

³⁶ És considerat el moment de màxima intensitat en un text, independentment de la seva tipologia (Pagès, 1998).

realitzar una bona narrativa requereix d'un equilibri entre una visió global del text i els detalls concrets que es deriven de les situacions viscudes.

Per altra banda, una bona narrativa també implica altres elements importants, tal com he comentat anteriorment. Aquests tres aspectes són la claretat, la versemblança i la transferibilitat. En les cinc històries he volgut seguir aquests tres aspectes. Pel que fa al primer criteri, he intentat construir un relat que sigui entenedor per al lector i que segueixi una estructura concreta (vegeu l'apartat 3.6) en totes les històries per tal de mostrar, d'una manera similar, els diferents processos dels equips. També he elaborat diferents relats amb la intenció que la narració sigui fidel a les meves impressions, les emocions i els sentiments dels protagonistes a partir de les seves veus. Quant a la transferibilitat, les històries que narro des del meu posicionament com a investigador i docent que porta a terme aquesta intervenció fa que, a través del relat, intenti apropar-me al lector a partir d'unes experiències que poden ser similars a les que hagi viscut un altre docent al llarg de la seva vida professional, es pugui sentir identificat amb aquestes i l'evoqui a la reflexió i al plantejament de nous reptes per afrontar l'ensenyament de la competència de treball en equip.

3.2.2 Les veus dels professors i les professores

Per a Bolívar et al. (2001), la comprensió de l'ensenyament no és una veritat objectiva en forma de llei empírica que permeti mostrar una relació clara entre la conducta del professor i el resultat de aprenentatge de l'alumnat. Cal anar molt més enllà i entendre que les veus dels professors i les professores són un element important per a conèixer i aprofundir en el procés i el canvi educatiu (Bolívar i Domingo, 2019). L'enfoc narratiu pretén ajudar al professorat a millorar allò que realitzen, no a prescriure allò que han de fer, per tal que puguin comprendre, analitzar i interpretar successos concrets (Bolívar et al., 2001). D'aquesta manera, la narrativa permet entendre com el professorat viu la realitat de l'ensenyament i observar què és allò que es pot millorar o canviar en el futur. És per aquest motiu que la meua veu com a docent apareix en les històries i té tanta repercussió en cadascuna d'elles. Aquesta veu juntament amb les veus dels protagonistes de les històries permeten anar teixint la trama i, al mateix temps, analitzar i interpretar com es va desenvolupant el procés de la cooperació i de treball en equip dins dels diferents grups.

D'altra banda, segons Bolívar et al. (2001) el context o la interacció de la persona amb la diversitat de contextos que viu al llarg de la seva vida configura, en un procés que és

dinàmic³⁷, interactiu³⁸ i constructivista³⁹, la formació biogràfica de coneixement del professor o professora. D'alguna manera, es pot dir que es va construir la seva pròpia identitat personal i professional a partir de les relacions amb els altres (Bolívar i Domingo, 2019). Per tant, Bolívar et al. (2001) parteixen de la idea que cada professor o professora és únic (o única) i que la manera de comprendre la seva manera de veure el món és des de la seva trajectòria biogràfica personal. Així, puc dir que la meua experiència al llarg de tots aquests anys en el món del bàsquet i el meu pas per la universitat m'ha permès anar construint coneixement de la cooperació i entendre-la com un procés complex en el qual hi ha d'haver interacció entre els membres d'un mateix equip. És per aquest motiu que considero que la millor manera de poder representar aquesta complexitat és a través de la narrativa.

En aquesta línia, Elbaz (1991) assenyala que:

La narración es la verdadera materia de la enseñanza, el paisaje en que vivimos como profesores o investigadores, y dentro de la que se puede apreciar el sentido del trabajo de los profesores. Esto no es sólo una pretensión acerca del lado emocional o estético de la noción de relato, según una comprensión intuitiva de la enseñanza; es, por el contrario, una propuesta epistemológica, que el conocimiento de los profesores se expresa en sus propios términos por narraciones y puede ser mejor comprendido de este modo (p. 3).

A més, la narrativa està dirigida a la naturalesa contextual, específica i complexa dels processos educatius i el professorat té un paper molt important en aquest procés. D'aquesta manera, la cooperació entesa al llarg d'aquesta investigació com un procés comunicatiu, complex i contextual, ha de ser expressada per mitjà de la narració i des d'un enfoc biogràfic.

³⁷ Fa referència a un estat inacabat i en reconstrucció contínua en el qual la persona –en aquest cas el professor o professora– acumula coneixement i experiència al llarg de la seva vida (Bolívar et al., 2001).

³⁸ Els mateixos autors expliquen que els significats s'obtenen i s'interpreten en funció del context i s'està en contínua interacció amb l'entorn social.

³⁹ Per a Serrano i Pons (2011, p. 3) el constructivisme defensa que "el conocimiento es un proceso de construcción genuina del sujeto". Cada subjecte ha de construir el seu propi coneixement, però els altres poden facilitar aquesta construcció que ha de fer un mateix (Delval, 1997). D'aquesta manera, el constructivisme parteix del món interior de la persona i allò que ocorre en la ment de la persona quan interactua amb els altres és primordial (Sparkes i Smith, 2008).

3.3 El context, els participants i el procediment

En la meua investigació busco indagar en la construcció del procés de la cooperació de cinc equips diferents de segon d'ESO a través d'un estudi de cas. Bolívar et al. (2001) consideren que l'estudi de cas en una investigació biogràfica-narrativa té molt sentit quan es vol mostrar els processos, les dimensions contextuals o la comprensió que donen els participants a les experiències que viuen i a l'objecte d'estudi. A més, em centro en un tipus d'estudi de cas que és únic i longitudinal perquè com a investigador narro una realitat social i cultural d'un grup classe. És longitudinal perquè segueixo el procés de diferents equips a través del temps, en concret, un curs escolar. Segons Stake (1988), l'estudi de cas d'aquesta investigació és col·lectiu, perquè estudio un fenomen en un conjunt d'individus o grups concrets. I finalment, és un estudi de cas intrínsec, perquè vull comprendre millor un cas particular, acumulant coneixement sobre la cooperació, sense pretendre il·lustrar un problema més general.

La investigació es va portar a terme en un centre públic d'educació secundària de Sabadell que està format per tres línies a l'Etapa Secundària Obligatòria i al Batxillerat. Es va decidir realitzar la part pràctica en aquest centre degut a les seves característiques, sobretot per les instal·lacions que disposava ja que facilitava la realització i el desenvolupament de les diferents unitats didàctiques i per la relació⁴⁰ que havia establert amb el centre i amb el professor de la matèria d'Educació Física. Els participants de la investigació van ser la classe de segon d'ESO C la qual estava formada per un total de 33 alumnes⁴¹, 17 dels quals eren nois i 16 eren noies que es trobaven en una franja d'edat de 13 a 14 anys. L'elecció d'aquesta classe va ser pels següents motius: a) l'horari de les classes d'Educació Física i b) el número⁴² d'alumnes. L'alumnat que va participar en aquesta intervenció no havia experimentat mai una unitat didàctica aplicant un model pedagògic concret ni tampoc a partir de la hibridació de models.

Per tal de realitzar el meu treball de camp es va informar al centre, al professor de la matèria i a les famílies del grup classe amb el qual es portaria a terme la intervenció tenint en consideració els diferents aspectes ètics. És per això que les famílies van signar una autorització per recollir les observacions, imatges i els enregistraments de veu de l'alumnat. A més, des de la meua posició com a investigador, em comprometia a

⁴⁰ Va ser on vaig realitzar les practiques del Màster en Formació de Professorat en l'especialitat d'Educació Física dos anys abans.

⁴¹ Un d'aquests alumnes va participar poc temps en la investigació perquè era un alumne amb necessitats educatives especials i disposava d'un horari diferent a la resta de companys de classe. Aquest apareix molt poc en els resultats de la tesi.

⁴² La classe havia de tenir més de 30 alumnes per poder fer els equips de 6-7 persones.

utilitzar un pseudònim al llarg de la investigació per tal de tractar les dades de manera confidencial i preservant la intimitat personal.

Durant el curs acadèmic 2017-2018 vaig portar a terme dues unitats didàctiques (vegeu annex 1) dins de l'àmbit de l'Educació Física centrades en la dimensió d'Esports⁴³; la primera anomenada *Cooperem a partir del bàsquet* consistia en una unitat didàctica en la qual es treballava el contingut del bàsquet i en la segona es treballava el contingut de la gimnàstica artística i s'anomenava *Aprenem habilitats gimnàstiques junts*. Les dues unitats es van plantejar a partir de la hibridació de dos models pedagògics: el MEE i l'aprenentatge cooperatiu. Vaig decidir realitzar aquesta hibridació perquè els dos models pedagògics compten amb una característica comuna que és la cooperació dels seus integrants, però el MEE n'afegeix una que és característica de tots els esports i que havia d'aparèixer, la competició. Les unitats didàctiques estaven formades per un total de 17 sessions cadascuna seguint una de les principals característiques del MEE (unitats didàctiques llargues⁴⁴) i estaven elaborades perquè l'alumnat treballés en equips cooperatius estables. D'aquesta manera, els alumnes van haver de cooperar un total de 33 sessions amb els mateixos equips, però els continguts van canviar a la meitat del curs. La unitat didàctica del bàsquet es va portar a terme de setembre a gener i la unitat didàctica de gimnàstica des de febrer fins al juny.

D'altra banda, en el centre es realitzaven dues hores d'Educació Física a la setmana i aquestes estaven distribuïdes en dos dies diferents (dilluns i dimarts). Tot i això, el professor⁴⁵ d'Educació Física del centre sempre treballava la dimensió d'Esports un dels dos dies. És per aquest motiu que només podia assistir al centre un dia a la setmana per portar a terme les meves unitats didàctiques relacionades amb aquesta dimensió.

Les unitats didàctiques es van elaborar i estructurar seguint els tres àmbits d'intervenció que proposa Pujolàs (2008a, 2008b) per treballar l'aprenentatge cooperatiu dins de l'aula. Per tant, vaig desenvolupar una seqüenciació i temporalització dels continguts (vegeu annex 2) en el qual estaven organitzats els diferents continguts i activitats que es portaven a terme a cada sessió seguint els tres àmbits. En primer lloc, es van proposar activitats, jocs i reptes per treballar la cohesió d'equip, després l'alumnat va utilitzar el treball en equip per aprendre un contingut concret relacionat amb l'esport que es treballava en aquell moment (el bàsquet o la gimnàstica artística) i, finalment, es van crear equip perquè aprenguessin a cooperar i a treballar en equip.

⁴³ És una de les quatre dimensions de l'Educació Física.

⁴⁴ Entre 15-20 sessions.

⁴⁵ El Josep, que el trobareu en les diferents històries.

Es van fer un total de cinc equips cooperatius heterogenis formats per 6 o 7 alumnes els quals cooperaven entre ells i competien contra els altres equips. Els equips es van elaborar a partir d'un test sociomètric⁴⁶ (vegeu annex 3) i amb l'ajuda del docent que impartia la matèria d'Educació Física en el centre. La finalitat d'utilitzar aquest test consistia en saber quines relacions socials hi havia entre els diferents participants de la investigació degut a que no coneixia l'alumnat d'aquest grup classe. Es va passar el test sociomètric a l'alumnat el primer dia de la unitat didàctica del bàsquet amb l'objectiu de fer els grups heterogenis en relació al gènere, les habilitats socials i l'esport que practicaven o havien practicat a nivell extraescolar. Segons Vendrell (1999) el test sociomètric és un dels instruments més utilitzats per estudiar l'estructura dels grups i proporciona informació important sobre la posició dels membres en el grup, és a dir, els que són més escollits, els que són més rebutjats i els indiferents; la formació de subgrups dins del grup; i les connexions entre ells. El test sociomètric que es va passar a l'alumnat permetia elaborar dos sociogrames diferents: un a nivell afectiu i l'altre a nivell productiu, és a dir, a l'hora de treball a dins de l'aula.

Una vegada es van crear els equips, es va facilitar a cadascun d'ells una eina didàctica anomenada *Quadern de l'equip* per ajudar a organitzar-se millor. El quadern de l'equip, segons Pujolàs (2008b), és un instrument didàctic que s'utilitza per ensenyar a l'alumnat a treballar en equip. Dins d'aquest quadern es concreten molts aspectes de l'equip com és el cas dels objectius, els rols i els compromisos personals, etc. Aquest quadern el tenien sempre a la seva disposició i l'encarregat de guardar-lo era sempre la persona que tenia el rol de secretari. Es van elaborar dos quaderns, un per cada unitat didàctica, i mantenien una estructura molt similar per tal que l'alumnat pogués continuar amb la mateixa manera de treballar (vegeu annex 4 i 5). A més, al llarg de les unitats didàctiques, els equips revisaven la feina del dia a dia a partir d'una altra eina didàctica, el diari de sessions. Segons Pujolàs (2008b), els diaris són revisions d'equip que es porten a terme al final de cada sessió de treball. Els components de l'equip han d'avaluar la sessió i deixar constància de com ha anat i amb quins problemes s'han trobat. El diari de sessions que vaig elaborar sempre seguia la mateixa estructura i tenia en compte les cinc condicions bàsiques de l'aprenentatge cooperatiu (vegeu annex 6).

⁴⁶ Apareix explicat i desenvolupat en el següent apartat.

3.4 La tècnica i els instruments de recollida de dades

Tot seguit, mostraré la tècnica i els instruments de recollida de dades que he utilitzat en la meua tesi. Abans, vull destacar una cita de Arnaus (1996): "(...) sigui el que sigui el que investiguem, els resultats reflectiran la persona que està investigant, perquè en definitiva és ella qui decideix què és rellevant i significatiu per anotar, per observar, per indagar, etc." (p. 59). Aquesta cita dona importància al paper que té l'investigador o la investigadora a l'hora de decidir quin instrument o quina tècnica és rellevant i quina no per obtenir les dades de la seva recerca. És per això que, donades les característiques de la meua investigació i la perspectiva en la qual em situo, he utilitzat l'observació participant ja que he decidit observar en primera persona el procés de cooperació dels diferents equips que han participat en la recerca.

3.4.1 La tècnica de recollida de dades: l'observació participant

Latorre (2003) defineix la tècnica de recollida de dades com els instruments, les estratègies o els mitjans audiovisuals que els investigadors socials utilitzen en la recollida d'informació. Aquesta tècnica de caràcter qualitatiu consisteix, tal com el seu nom indica, en observar als participants al mateix temps que es participa en les activitats pròpies del grup que s'està observant (Sabariego et al., 2004). També Heinemann (2003), seguint aquesta línia, explica que l'observació participant és un tipus d'observació en la qual l'observador s'introdueix en el camp recopilant les dades necessàries, hi participa i és considerat part del camp d'actuació. Fent referència a la literatura, el meu rol o la meua tasca principal durant la investigació era doble: la tasca com a docent i dinamitzador de les diferents activitats proposades en cadascuna de les unitats didàctiques i la tasca com a investigador situat dins de l'aula. Per tant, tal com expliquen Sabariego et al. (2004) i Heinemann (2003) em trobava immers plenament en el camp com a docent i com a investigador. Això tenia uns avantatges com, per exemple, vivenciar en primera persona fets, relacions i conflictes entre els diferents integrants del grup o entre els equips, però també uns desavantatges ja que em feia perdre esdeveniments i fets importants durant les sessions. Sovint havia de resoldre problemes de les activitats o havia d'observar un equip en concret i perdia de vista els altres.

3.4.2 Els instruments de recollida de dades

Els instruments de recollida de dades que he fet servir en la meva recerca i que m'han aportat les dades narratives i descriptives per poder construir les diferents històries són la pregunta oberta “què és un equip?”, les notes de camp i els grups de discussió. A continuació explicaré aquests instruments i detallaré quina és la principal finalitat d'aquests.

3.4.2.1 La pregunta oberta: *què és un equip?*

En la meva investigació utilitzo una única pregunta oberta amb l'objectiu de recollir una informació en concret; conèixer què saben sobre el concepte o la idea d'equip i observar com evoluciona aquesta idea al llarg de les diferents unitats didàctiques (vegeu annex 7). Per a Meneses i Rodríguez-Gómez (2011) les preguntes obertes són definides com aquelles que proporcionen el màxim grau de llibertat a l'hora de donar una resposta i ens ofereixen la possibilitat d'obtenir les respostes dels participants en tota la seva complexitat, és a dir, sense que hi hagi cap mena de condicionant previ. La pregunta oberta “què és un equip?” es va passar en tres moments diferents del curs: el primer va ser a l'inici de la unitat didàctica del bàsquet, el segon al finalitzar aquesta unitat didàctica i el tercer moment va ser al finalitzar la unitat didàctica de la gimnàstica. Algunes de les definicions que realitzen els participants de la recerca es troben en les històries dels equips i incorpore les meves reflexions al voltant d'aquestes definicions finals del concepte o idea d'equip.

3.4.2.2 Notes de camp

Un dels instruments que més dades m'ha permès obtenir i que vaig utilitzar des del primer dia de la meva investigació ha estat les notes de camp. Segons Connelly i Clandinin (1995), aquest instrument de recollida de dades és utilitzat en la investigació narrativa i hi ha nombrosos estudis narratius que l'utilitzen (Arumí, 2013; Clandinin 1986, 1989; Clandinin i Connelly, 1987; Kroma, 1983; Quiles, 2016, entre d'altres). Del Rincón et al. (1995) expliquen que les notes de camp són una forma narrativa-descriptiva de mostrar observacions, reflexions i reaccions de l'observador, és a dir, són apunts que es recullen en el moment de l'observació i que s'amplien quan es disposa de més temps. També Latorre (2003) afegeix que l'objectiu d'aquesta tècnica de recollida de dades és disposar de les narracions que van apareixent en el context de la forma més completa possible, així com les accions i les interaccions entre els subjectes. Per a Connelly i

Clandinin (1995) les notes que pren l'investigador són un registre actiu de tot allò que succeeix a dins de l'aula. D'aquesta manera, les notes de camp m'han permès poder anar recollint totes aquelles observacions, comportaments individuals i grupals de cadascun dels equips, interaccions entre els diferents subjectes dins d'un mateix equip, reflexions de les activitats i fets significatius que anava observant durant cadascuna de les sessions. Aquestes notes les recollia durant la classe i posteriorment les completava (vegeu annex 8). Per tant, a l'hora de construir les històries he utilitzat les notes de camp que he recollit dels diferents esdeveniments significatius de cada equip, les meves reflexions com a docent i investigador i els diàlegs i interaccions espontànies que apareixien al llarg de les sessions.

3.4.2.3 Grup de discussió

El grup de discussió, tal com expliquen Mayorga i Tójar (2003), és una tècnica qualitativa en la qual es planteja una línia argumental dirigida per un entrevistador o moderador i va dirigida a un grup de persones que debaten en aquesta línia. A més, els grups de discussió són una bona eina qualitativa per obtenir percepcions, motivacions i opinions dels diferents participants (Mayorga i Tójar, 2003; Krueger, 1991). També Gil (1992) afegeix que el grup de discussió és una tècnica no directiva que té com a finalitat la producció controlada d'un discurs per part d'un grup de subjectes que són reunits durant un espai de temps limitat per debatre sobre diferents temes. En la investigació narrativa és important que hi hagi una estreta relació entre l'investigador i els participants (Connelly i Clandinin, 1995). A més, aquests autors expliquen que durant el procés d'investigació és important que tots els participants tinguin veu i puguin explicar les seves "històries", entenent aquestes històries com les experiències que estan vivint els subjectes durant el procés de cooperació i de construcció del seu equip.

Vaig portar a terme un total de 20 grups de discussió, 2 per cada unitat didàctica i equip, és a dir, un total de 4 grups de discussió per cada equip. Per realitzar aquestes interaccions entre els participants es va seguir una estructura cooperativa proposada per Pujolàs (2008a, 2008b) anomenada 1-2-4. En aquesta estructura el professor realitza una pregunta als alumnes i els alumnes han de pensar primer cadascú quina és la resposta, després en parelles i, finalment, acaben debatent tot l'equip sobre la resposta adequada. L'estructura que es va plantejar en els grups de discussió va ser una mica diferent ja que els equips estaven compostos per 6 o 7 alumnes. D'aquesta manera, es va optar per adaptar aquesta de 1-2-4 i es va portar a terme el 1-3-6. La pregunta que es realitzava als components de l'equip abans de començar el grup de

discussió era la següent: *com considereu que està funcionant l'equip?* A partir d'aquí, els alumnes pensaven la resposta individualment, després la compartien amb dos companys o companyes i acabaven tots fent la discussió amb mi. Per poder mantenir una estructura comuna en les diferents discussions i poder reconduir les converses en el cas que fos necessari, es va plantejar un guió seguint unes preguntes basades en les cinc condicions bàsiques de l'aprenentatge cooperatiu que són les següents:

1. Creus que els companys/es estan millorant la tècnica i la tàctica del bàsquet/gimnàstica? (Interdependència positiva).
2. Han aparegut conflictes? (Interacció cara a cara).
3. Us animeu i us ajudeu? (Habilitats socials).
4. Cadascú compleix el seu rol? I els compromisos personals? (Responsabilitat individual).
5. Què considereu que podeu millorar com a equip? (Valoració de grup).

Aquests grups de discussió es van portar a terme amb la finalitat d'obtenir les dades del procés de l'equip durant les diferents unitats didàctiques i per realitzar les revisions periòdiques que Pujolàs proposa per valorar el funcionament de l'equip. Segons Pujolàs (2008b) és important que en l'aprenentatge cooperatiu hi hagi revisions periòdiques del funcionament dels equips en diferents períodes de temps perquè l'alumnat pugui analitzar aquelles coses que encara no fan prou bé dins de l'equip i que, per tant, han de millorar personalment i com a equip.

Durant les discussions de grup es va portar a terme l'enregistrament d'àudios per poder captar de manera espontània i natural les interaccions i comentaris que feien els diferents components de l'equip a l'hora de debatre sobre el seu funcionament i el seu procés en la construcció de la idea d'equip. L'enregistrament d'àudios, segons Latorre (2003), és una tècnica popular en la investigació d'aula en la qual es permet captar la interacció verbal i registrar les emissions amb precisió. Vaig decidir fer aquest enregistrament per poder obtenir les veus dels membres de l'equip i poder analitzar la cooperació a partir de les interaccions i els diàlegs, entenent sempre la cooperació com una habilitat comunicativa.

El total d'àudios que es van enregistrar van ser 20, els mateixos que el total de grups de discussió. Cada grup de discussió va ser enregistrarat per realitzar la corresponent transcripció durant l'anàlisi de les dades (vegeu annex 9).

3.5 Anàlisi de la informació i l'informe narratiu

Una vegada recollides les dades per mitjà dels instruments, vaig dur a terme l'anàlisi de les dades o de la informació. Rodríguez Gómez et al. (1996) defineixen l'anàlisi de dades com el conjunt de manipulacions, transformacions, reflexions i comprovacions que portem a terme sobre les dades obtingudes amb l'objectiu d'extreure un significat rellevant en relació al fenomen que estem investigant. Així, a partir de la gran diversitat de dades qualitatives obtingudes, sobretot àudios i notes de camp, vaig començar a realitzar les transcripcions dels enregistrament de veus. Aquesta transcripció segons López (2010) és una conversió, és a dir, una traducció d'una situació real concreta a un text (p. 154). A més, per Latorre (2003) les transcripcions, malgrat que porten temps realitzar-les, són un bon mètode per explorar els aspectes narratius del problema o el fenomen que s'està investigant.

En la investigació narrativa Bolívar (2002) considera que hi ha dos tipus d'anàlisi de dades narratives partint dels models de coneixement de Bruner (1988). El primer és una anàlisi paradigmàtica que procedeix de tipologies paradigmàtiques, taxonomies o categories per arribar a determinades generalitzacions del grup estudiat i el segon és una anàlisi narrativa de les dades que produeixen la narració d'una trama o argument per mitjà d'un relat narratiu que obtingui les dades més significatives. En aquesta anàlisi narrativa la tasca de l'investigador és configurar les dades en una única història i donar significat a les dades amb la finalitat d'expressar la vida dels participants sense manipular la seva veu. Sparkes i Devís-Devís (2008) expliquen que l'anàlisi narrativa permet l'estudi sistemàtic de significat i d'experiència personal i serveix per poder explorar les diverses qualitats del pensament humà i utilitzar els relats per redefinir la pròpia identitat. En la meua recerca he realitzat les dues anàlisis que proposa Bolívar (2002), però la que ha acabat tenint més rellevància ha estat l'anàlisi narrativa. Vaig anar unificant i donant significat a les dades obtingudes a partir de la construcció de les cinc històries dels diferents equips donant veu en tot moment als participants que són els veritables protagonistes de les narratives. Bolívar (2002) explica que el procés final de la investigació narrativa és representar les dades a partir d'un informe narratiu. Aquest informe és la història o les històries que crea l'investigador i que va dirigit al públic lector. D'aquesta manera, l'investigador es converteix en la persona que construeix i explica la història (*researcher-storyteller*) per mitjà d'un relat en la qual inclou la seva veu (Bolívar, 2002).

D'altra banda, per a López (2010) el procés d'anàlisi pot esdevenir una gran feina per l'investigador pel gran volum de dades i per la complexitat que aquestes impliquen.

Bolívar (2002), en aquesta línia, afegeix que la investigació narrativa és un procés complex i reflexiu en el qual es produeix una mutació de textos del camp a textos pel lector. Per aquest motiu vaig intentar seguir una estructura comuna en cadascuna de les històries per tal de facilitar l'elaboració de les narratives i poder-les analitzar i interpretar (vegeu apartat 3.6).

Com he comentat anteriorment, vaig decidir portar a terme, a part de l'anàlisi narrativa, una anàlisi paradigmàtica del contingut de les transcripcions dels grups de discussió a partir d'una categorització. Ruiz (2007) explica que la categorització és un procés en el qual l'investigador utilitza unes regles de sistematització per poder entendre millor el contingut. Per a López-Noguero (2002) la categorització consisteix en l'ús de categories i denomina categoria a cadascun dels diferents elements de les variables investigades i que serveixen per classificar les diferents unitats. En aquest cas, les unitats de registre a les quals es refereix aquest autor, vaig decidir utilitzar les frases o les oracions de les transcripcions, és a dir, les intervencions que feien els components d'un mateix equip durant els grups de discussió. Les categories que es van fer servir per categoritzar les diferents intervencions es basen en les condicions bàsiques de l'aprenentatge cooperatiu que fomenten la cooperació i les que no afavoreixen la cooperació:

1. Interdependència positiva
2. Responsabilitat individual
3. Interacció cara a cara
4. Habilitat social positiva
5. Habilitat social negativa
6. Avaluació individual
7. Avaluació grupal

Aquesta categorització em va permetre observar com evolucionaven les diferents categories en els diferents grups de discussió i, per tant, com evolucionava la cooperació al llarg de les diferents unitats didàctiques (vegeu annex 10) a partir de les condicions bàsiques. Tot i això, la categorització de les dades no m'ha aportat un coneixement significatiu del fenomen més enllà de comprovar si la dinàmica de l'equip estava afavorint la cooperació o no en les diferents trobades amb els equips. A més, durant el procés de categorització em vaig adonar que la cooperació, com a procés complex, perdia tot el sentit si l'analitzava d'aquella manera perquè els resultats es resumien a un moment concret de la unitat didàctica (grup de discussió) i no tenia gaire relació amb el que jo havia experimentat amb cadascun dels equips.

Un cop mostrada l'anàlisi de les dades vull explicar de quina manera he redactat les diferents històries i com he estructurat els relats.

3.6 La redacció de les històries i la seva estructura

La redacció de les històries té com a finalitat mostrar i analitzar els diferents processos de cinc equips a través de la cooperació. Aquest procés d'escriptura és el procés d'anàlisi més profund i interpretatiu (Arnaus, 1996). L'investigador és qui sintetitza, interpreta i reelabora les dades per a que el lector es pugui endinsar dins de les històries i és ell qui construeix i explica la història (Bolívar, 2002). És per aquest motiu que en les cinc narratives dels equips procuro que hi aparegui sempre el context (*escenari*) i el moment de la situació emmarcada en el procés d'ensenyament i aprenentatge (*trama*). Al llarg de la redacció de les històries he intentat mantenir una estructura comuna amb l'objectiu de facilitar l'anàlisi i la comparació de les diferents dinàmiques dels equips. Els trets característics de les narratives són els que detallo a continuació.

Els personatges i el narrador

A l'inici de les cinc històries faig la presentació dels personatges que formen part de l'equip i que van apareixen durant tota la història. Els personatges són un element clau dins les històries, però en cadascuna d'elles també és rellevant la figura del narrador (investigador i docent) que ajuda a anar teixint la trama. Aquest és el paper fonamental que adopto dins de les diferents narratives, és a dir, em converteixo en el narrador de les històries i m'encarrego de narrar tot allò que succeeix durant les diferents unitats didàctiques. A més, presento els diàlegs entre els personatges a l'hora de resoldre les activitats didàctiques, durant les trobades de seguiment de l'equip i mostro els conflictes que sorgeixen durant tot el procés. Les històries no només mostren la cooperació en un àmbit formal sinó que van més enllà i apareixen situacions espontànies que permet mostrar la cooperació en contextos no formals.

Per tant, a les diferent històries, les meves tasques principals són guiar els equips per aconseguir els objectius comuns que han d'assolir i mostrar les meves reflexions, impressions, interpretacions i expectatives envers els diferents equips i l'autocrítica de la meva pròpia actuació al llarg de les unitats didàctiques com a docent i investigador d'aquesta recerca.

Les unitats didàctiques

Les històries es divideixen en dos apartats: el primer està relacionat amb la unitat didàctica del bàsquet i el segon amb unitat didàctica de la gimnàstica artística. Cadascun d'aquests apartats s'introdueixen a partir d'un títol en el qual es vol destacar allò que em fa reflexionar i permet donar pistes al lector abans d'endinsar-se en la història o pugui esbrinar com continua el relat. El fet de dividir les històries en dos apartats permet veure quin és el rol que assumeixen els diferents personatges i com van evolucionant durant les unitats didàctiques. Per tant, permet observar si el canvi de contingut afecta o no al procés de cooperació de l'equip i les diferents unitats didàctiques i els continguts treballats esdevenen un mitjà, és a dir, el vehicle principal per treballar la competència del treball en equip.

Per altra banda, les unitats didàctiques tenen la mateixa seqüència i temporalització didàctica ja que totes dues segueixen la hibridació de dos models pedagògics: el model d'educació esportiva i l'aprenentatge cooperatiu. D'aquesta manera, les unitats didàctiques es divideixen en tres fases seguint el model d'educació esportiva: la pretemporada, la temporada i la fase final. En les diferents històries intento mostrar tot allò que succeeix en cadascuna d'aquestes fases seguint un ordre cronològic dels fets i els esdeveniments. Bolívar et al. (2001), en aquesta línia, exposen que "la dimensió cronològica permite al narrador imponer una cierta coherencia al conjunto disperso de experiencias, en principio desconectadas, al ordenar los acontecimientos" (p. 26). A més, al final de les històries he incorporat una reflexió sobre el procés de l'equip i la seva dinàmica i realitzo una valoració de la meva tasca docent.

Les eines didàctiques i els instruments de recerca

En els relats apareixen de manera explícita les diferents eines didàctiques com és el cas del quadern de l'equip en el qual els diferents equips estableixen els seus compromisos i els seus rols dins l'equip i el diari de sessions. També hi apareixen explícitament els instruments de recollida de dades que s'han utilitzat com és el cas de les notes de camp, els grups de discussió i la pregunta oberta "què és un equip?". Aquestes eines i els instruments s'inclouen en les històries dels equips i s'utilitzen per estimular la conversa dels membres de l'equip. És a través d'aquests instruments de recerca que puc observar, escoltar, llegir i interpretar què ha succeït al llarg de les unitats didàctiques des de la meua visió com a investigador i què pensen o diuen els protagonistes en relació als companys i a l'equip.

Els grups de discussió els he utilitzat per obtenir i transcriure els diferents diàlegs i sempre he mantingut, per a tots els equips, el mateix format de preguntes que fan referència a: la millora tècnica i tàctica de l'equip; l'aparició de conflictes; l'actitud que tenen a l'hora d'ajudar-se i animar-se entre ells; la responsabilitat individual; i l'avaluació com a equip. Aquestes cinc preguntes, relacionades amb les condicions bàsiques de l'aprenentatge cooperatiu, ajuden a entendre i comparar les diferents dinàmiques que tenen els equips.

TERCERA PART. RESULTATS

Capítol 4. Les cinc històries

4.1 La història de l'equip Jordan

En Jaume⁴⁷, la veu cantant de l'equip

Els protagonistes d'aquest equip són en Jaume, en Pau, la Inés, en Joel, la Míriam, l'Albert i la Berta. Un d'aquests protagonistes es converteix en un dels personatges principals d'aquesta història. És en Jaume, que des del primer dia, ja es mostra molt interessat i entusiasmada a l'hora de treballar el bàsquet a partir de diferents equips.

Tot comença el 18 de setembre del 2018. És el meu primer dia a l'institut. Quantes emocions. Sembla el meu primer dia d'escola! Tinc una sensació estanya, molts nervis, però il·lusió al mateix temps. Em planto davant l'institut esperant trobar-me amb en Josep, el professor d'Educació Física del centre. Pregunto a secretaria per ell, però encara no ha arribat. De sobte, el veig que apareix per l'altra porta. Crec que hi ha alguns alumnes que també es dirigeixen cap al gimnàs i, sense pensar-m'ho dues vegades, vaig cap allà. Entro cap a dins i ja hi ha alguns alumnes asseguts en uns bancs de fusta. Observo que el Josep està dins de la saleta on hi ha el material, el saludo i dediquem uns minuts a organitzar la primera sessió.

Comencem! –penso entusiasmada. Ell és qui em presenta a l'alumnat i, tot seguit, decideixo fer la presentació de la unitat didàctica i explico el funcionament. Un cop acabada l'explicació, l'alumnat ha de portar a terme la primera activitat: definir la paraula equip. És en aquest moment quan conec en Jaume i em mostra el seu entusiasme per treballar en equip.

Jaume: Ja he acabat!

David: Molt bé! –mentre llegeixo la seva definició– Ostres, m'agrada aquesta definició!

Jaume: És que jo tinc molt clar el que és un equip, perquè jugo a handbol.

Dídac: Jo també!

David: Que bé, doncs segur que podreu ajudar molt als vostres equips.

Jaume: I tant, segur que sí.

David: Així m'agrada!

⁴⁷ Tots els noms propis de les persones que han participat en la recerca són pseudònims per tal de preservar la confidencialitat.

Aquesta motivació i les ganes de demostrar tot allò que ell ja sap i ha après jugant a l'handbol portarà a en Jaume, com veuré més endavant, a voler assumir el rol de responsable de l'equip una vegada s'estableix l'equip estable o també anomenat equip de base, és a dir, aquell equip amb el qual treballarà durant les dues unitats didàctiques. Els protagonistes de la història es troben per primera vegada com a equip durant la tercera sessió de la unitat. És en aquesta sessió quan han d'elaborar el quadern de l'equip i en aquest han d'establir diferents càrrecs, compromisos personals, objectius de l'equip, les normes de funcionament... D'aquesta manera, el quadern permet a l'alumnat crear la seva pròpia identitat com a equip i ajuda a reforçar el sentit de pertinença dins d'un mateix grup. L'equip té molt clar que en Jaume és la persona idònia per desenvolupar el càrrec de responsable de l'equip i esdevé la veu cantant.

Decideixo dividir la unitat didàctica en tres fases seguint el Model d'Educació Esportiva: la pretemporada, la temporada i la fase final. La primera fase, la pretemporada, és la que em permet treballar un aspecte important dins l'equip que és la cohesió de grup. Ens trobem en la quarta sessió de la unitat didàctica i sembla que tot va d'allò més bé. Els proposo diferents jocs cooperatius per treballar la cohesió. En Jaume es mostra com l'autèntic líder del grup i tots els seus companys i companyes fan cas a les diferents indicacions que va donant. Els conflictes apareixen en el moment que han de començar a interactuar entre ells amb molta més llibertat. La sessió següent consisteix en realitzar diferents activitats cooperatives de bot, passada i llançament. Durant aquesta han de treballar tots junts per poder assolir els diferents reptes cooperatius, però observo que els succeeix alguna cosa perquè és l'únic equip que no està per la feina i alguns integrants estan parlant entre ells. El responsable de l'equip es dirigeix cap a mi per explicar-me el seu primer conflicte.

Jaume: David, no podem canviar al Pau a un altre equip? És que no ens para de molestar i no fa res...

David: Doncs en principi no... Aquests són els equips amb els que haureu de treballar fins al final de la unitat didàctica.

Jaume: Però no el volem perquè no fa res!

David: Ho heu de solucionar vosaltres això ja que és el vostre equip. Parleu entre vosaltres.

Jaume: No, l'expulsem de l'entreno avui.

David: Trobo que aquesta no és la solució perquè encara queden molts entrenaments per endavant i l'equip ha de treballar.

La sessió continua endavant i observo que es reuneixen i dialoguen entre ells per poder resoldre el conflicte. Espero que puguin arribar a alguna solució coherent sense haver de fer fora al Pau de l'entrenament. Pocs minuts després, em torno a dirigir cap a l'equip i parlem sobre aquest.

David: Com heu solucionat el problema?

Jaume: Avui l'hem fet fora de l'entreno però no ha volgut marxar...

David: Nois, penseu que sou un equip i si un de vosaltres no treballa, la resta surten malparats. Heu d'intentar que l'equip avanci.

Després d'aquesta sessió marxo cap a casa reflexiu i esperant que el conflicte hagi estat puntual. Vull donar temps i espais de reflexió dins l'equip perquè puguin dialogar, comunicar-se i siguin capaços de prendre les seves decisions com a equip. Trobo que és important que l'equip tingui aquests moments per poder desenvolupar les habilitats socials i que puguin dialogar i resoldre els conflictes que es generen fruit de les interaccions entre ells.

Una setmana més tard, comença el plat fort de la unitat didàctica. Ara sí que hauran d'aprendre a treballar en equip! Aquesta es considera la segona fase del MEE; la temporada. En aquesta part de la unitat els alumnes es converteixen en els protagonistes. Cada setmana un membre de l'equip és l'entrenador o l'entrenadora i s'encarrega d'explicar i preparar un entrenament a partir d'un element tècnic o tàctic del bàsquet. L'equip ha d'aprendre els diferents continguts cooperant els uns amb els altres per poder competir en finalitzar els entrenaments i a la fase final, que és l'última fase del MEE. La primera persona que fa d'entrenadora de l'equip és la Inés. S'encarrega d'explicar el bot i ho té tot molt ben preparat. Tots els integrants de l'equip l'escolten amb molta atenció mentre fa la seva explicació. Em dona la sensació que el conflicte que es va produir a la sessió anterior no ha anat més enllà. En Jaume, que és molt exigent, intenta ajudar a l'entrenadora en tot moment perquè vol que l'entrenament sigui de qualitat. Ella es deixa ajudar i els altres membres de l'equip realitzen els exercicis que proposa.

El segon dia d'entrenament en Jaume fa d'entrenador. Es mostra molt entusiasmada i motivada a l'hora de realitzar l'explicació de la passada i de portar a terme l'entrenament als seus companys i companyes. Durant la seva intervenció, l'alumne em comenta que el Pau torna a estar molt despistat i la seva actitud no és gaire bona. Parlo amb l'alumne en concret i aquest reacciona ràpidament. Abans de finalitzar la sessió em reuneixo amb l'equip per comentar com està sent la seva evolució com equip.



Figura 4. En Jaume fent l'explicació de la passada.

David: Va nois, com creieu que va l'equip?

Jaume: Jo crec que el Pau, o sigui, el Pau ho fa bé, però ho fa bé quan es posa seriosament i aquest últim exercici m'ho ha demostrat, però s'ha de posar de debò.

Inés: És la primera sessió que fa alguna cosa que no sigui molestar.

Els conflictes amb el Pau sembla que continuen apareixent i decideixo preguntar sobre aquests.

David: Llavors, s'han produït conflictes?

Jaume: Sí, han aparegut bastants, però no entre nosaltres, sinó que era només amb ell. Si es posa seriosament ho fa bé.

David: D'acord, llavors ho esteu intentant solucionar, no? Jo crec que avui, per exemple, l'actitud del Pau està millorant i ha començat a treballar. Joel, creus que l'equip està millorant tècnica i tàcticament?

Joel: Sí, sí, està millorant. Des del primer dia fins ara ha millorat.

Inés: Avui estem millorant tots.

David: De mica en mica aneu millorant tots, oi? Berta, us animeu entre vosaltres?

La Berta diu que sí, però tots els seus companys diuen que no.

David: Creieu que podria ser un aspecte a millorar? Animar-vos més a l'entreno?

Pau: Yes, very well –fent broma.

Jaume: Home, fins ara portàvem un entrenament bastant dinàmic, ho estàvem fent bastant bé i ens estàvem ajudant també bastant. Potser sí que ho hem de millorar una mica perquè encara ens falta agafar una mica de confiança.

Reflexiono. Aquesta última paraula em crida molt l'atenció. La confiança! Quantes vegades més apareixerà aquesta paraula? Cada cop hi haurà més confiança dins l'equip? Continuo preguntant sobre el compromís personal.

David: Recordeu què va posar a compromisos personals?

Jaume: Jo vaig dir que faria millorar l'equip i que intentaria que al final de les sessions que tenim poguéssim ser un bon equip. Sé que no arribarem a tenir un nivell de club, però que poguéssim tenir un nivell acceptable. Puguem jugar, puguem sumar més, saber les normes, saber com tirar, saber com passar-la...

David: Cadascú creu que està realitzant el compromís que té amb l'equip?

Pau: Jo encara no perquè no el tenia clar.

David: Recordeu que cadascú té un compromís i un rol a l'equip i si els realitzeu fareu que l'equip millori. Cadascú heu d'aportar alguna cosa a l'equip perquè aquest tiri endavant. I, a trets generals, què creieu que heu de millorar?

Míriam: Yo el pase... lo he entendido, pero...

David: El pase. Individualment tu hauries de millorar la passada, no? Però com equip què hauríeu de millorar? Potser animar-vos una mica més? Penseu que a tots els equips costa una mica.

Jaume: Agafar més confiança. Jo ara mateix, per exemple, sí que estava dient: Bé!, no sé què... perquè veia que ho estava fent bé i tal i estaven intentant esforçar-se per fer-ho bé, però sí que és veritat que ens falta agafar un punt de confiança.

David: Un pèl de confiança i ajuda? Us ajudeu prou?

Tots: Sí, bueno... més o menys.

Després de la trobada amb l'equip he pogut observar que encara han de millorar molts aspectes; la confiança, animar-se més durant els entrenaments, els rols i els compromisos personals. Malgrat això, les meves expectatives respecte l'equip són bones perquè estan millorant a poc a poc. Trobo que comença a agafar forma i espero que a partir dels diferents entrenaments vagin millorant aquests aspectes per continuar progressant com a equip.

La setmana següent l'entrenadora encarregada d'explicar el llançament és la Berta. Abans de començar l'entrenament en Josep i jo expliquem a l'equip que l'Albert, un noi amb necessitats educatives especials, treballarà amb ells durant un període curt de temps. Aquesta notícia no acaba d'agradar a alguns membres de l'equip. Fins i tot, en Jaume em comenta que ja tenen suficient amb el Pau, però després de parlar amb ell molt seriosament s'adona que el comentari estava fora de lloc i em diu que faran tot el possible per incloure a l'Albert dins l'equip. El primer entrenament amb el nou integrant no acaba d'anar del tot bé ja que alguns membres de l'equip consideren que els exercicis que ha proposat la Berta són una mica avorrits.

Les sessions van avançant. Ens situem en la sessió número nou i continuen els entrenaments. Li toca el torn a la Míriam. Aquesta explica l'atac als seus companys i companyes i comencen a treballar diferents situacions de 2 contra 2 i 3 contra 3. Tots els membres de l'equip participen activament en la sessió i acaben realitzant un partit amistós contra l'equip Bàsquet Club Democràtic (en endavant BCD). L'equip Jordan acaba molt content ja que han guanyat i no han aparegut conflictes entre ells. La setmana següent en Joel és l'entrenador i s'encarrega d'explicar la tàctica del bàsquet (passo la pilota i em moc). En Joel té molt clars els conceptes i les activitats que porta a terme. L'equip acaba jugant un partit amistós contra Los Pollos. Tornen a guanyar, però en Josep em comenta que durant el partit ha hagut de demanar un temps mort perquè parlessin entre ells ja que l'Albert gairebé no ha tocat pilota durant tot el partit. L'equip s'ha reunit i després del temps mort han fet que participi més.

En Pau és l'entrenador de la defensa. S'ha preparat la sessió i la porta a terme amb molt d'entusiasme. En Jaume també l'ajuda a l'hora de corregir als seus companys en les diferents situacions defensives, sobretot en la posició de línia de passada. Tot l'equip s'implica molt durant la sessió i juguen un partit amistós contra Los Warriors. El partit no acaba del tot bé perquè acaben discutint els d'un equip amb els de l'altre.

A l'última sessió abans de començar les competicions finals, en Jaume decideix encarregar-se de preparar un entrenament perquè el seu equip millori un aspecte tècnic. Realitza un entrenament de llançaments i un cop finalitza aquest, l'equip es torna a reunir amb mi per fer-ne seguiment.

David: Com creieu que està progressant l'equip?

Pau: Correctament.

Jaume: Molt bé.

Joel: Bastant bé.

Inés: Molt bé.

Jaume: De no saber fer res a saber fer alguna cosa. No... a saber fer alguna cosa no, a saber jugar.

David: Tu què creus Míriam? Com veus l'equip?

Míriam: Ha progressat molt.

David: En què creieu que ha progressat l'equip?

Joel i Jaume: En tot –ahora.

Pau: En el bàsquet.

Jaume: Sobretot, jo crec que ha progressat molt en perdre por a la pilota. La por aquesta que teníem al principi a la pilota... ara ja és, vaig jo cap a la pilota –referint-se a que tots van a buscar la pilota sense por.

David: Aleshores, respecte l'última vegada que ens vam reunir per parlar de l'equip. Heu vist millora?

Jaume i Joel: Sí.

Jaume: Sí, sobretot en l'actitud del Pau.

Inés: ¡Sí, por dios! –afirmant que és així.

Jaume: L'actitud del Pau, la manera de jugar de tots...

David: Hi ha hagut millora des de llavors, no?

Jaume i Joel: Sí –ahora.

Pau: Evidentment, correctament –fent broma.

David: Perfecte. Berta, tal com estàvem comentant ara, creus que l'equip està millorant tècnicament i tàcticament?

Berta: Sí.

David: Sí? Tothom ha millorat tècnicament? En el bot, la passada, el llançament...

Pau: Tothom, tothom.

Jaume: Sí.

David: Sorgeixen conflictes?

Pau: No...

Inés: Algun...

Jaume: No gaires, algun però són els típics tontos que són fàcils de solucionar.

David: Heu millorat el fet d'animar-vos?

Pau: Sí.

Jaume: Sí, ens ajudem tots, tots...

Pau: Evidentment –continua fent la gracieta.

David: I us ajudeu?

Jaume, Joel i Pau: Sí –alhora.

David: Això era una cosa que vam estar parlant que havíeu de millorar. El tema d'animar-vos i ajudar-vos. Creieu que esteu en el bon camí?

Jaume: Sí.

David: Cadascú compleix amb el seu rol?

Tots: Sí

Jaume: Ara, sí que és veritat que el Pau havia d'intentar ajudar en alguna activitat que no sortís bé o...

David: Sí, el responsable tècnic.

Jaume: I sí que ho està fent.

David: I amb la responsabilitat i el compromís personal?

Inés: També.

David: Cadascú té un compromís per fer millorar l'equip?

Jaume: Sí.

L'equip està satisfet amb el seu progrés i segueixen en la bona línia. Cada membre del grup porta a terme el seu rol i el seu compromís personal i han començat a animar-se i ajudar-se. Aquesta interacció entre ells ha fet que l'equip pugui continuar progressant i millorant. Fins i tot els conflictes amb el Pau han començat a desaparèixer i tots els membres de l'equip estan contents amb el recorregut que han fet per poder arribar fins aquí.

Arriba el dia tan esperat per tots i totes, el dia de les competicions finals!! Tot i això, no fa gaire bon dia. Ha plogut i el terra del pati està bastant moll. Valoro amb en Josep si decidim ajornar-les o iniciar-les. Els diferents equips estan impacients per saber si podran començar a jugar o hauran d'esperar una setmana més. Finalment, acordem realitzar els primers partits, però l'equip no comença amb bon peu... En Jaume està malalt i han de disputar el seu primer partit sense el responsable de l'equip. Aquest no va gaire bé. Se'ls veu bastant nerviosos i acaben perdent contra l'equip BCD 6 a 10. Tenen sort que el segon partit de la jornada no el disputen perquè a l'equip li toca descansar i observen els altres equips.

El segon dia de competicions l'equip ja té a tots els membres de l'equip disponibles i estan molt motivats. S'enfronta contra l'equip Los Pollos i el marcador està molt ajustat fins al final. Hi ha molts nervis per part dels dos equips, però l'equip contrari acaba emportant-se la victòria. En Jaume està una mica empipat ja que considerava que podien guanyar fàcilment. Les ganes de guanyar que tenen els membres d'aquest equip es fan evidents en el segon partit. L'equip juga contra l'equip Los Warriors i guanyen per un contundent 10 a 0.

A la tercera jornada de competicions l'equip juga l'últim partit de la primera volta contra l'equip Els Guapos. És un partit de pocs punts i la victòria se l'emporta l'equip Jordan ja que aconseguix anotar una cistella en l'últim minut de partit. Acaben la primera volta amb un balanç de dues victòries i dues derrotes. L'equip considera que no està malament, però encara ho poden fer millor. Comencen la segona volta contra el mateix equip que van començar; l'equip BCD. Aquesta vegada el partit és molt diferent i està molt igualat. Aquest acaba amb empat i juguen el "punt d'or", és a dir, qui encistella primer, guanya. L'equip acaba anotant els dos últims punts i acaben guanyant 6 a 4.

La quarta jornada només juguen un partit contra Los Pollos. El partit torna a ser ajustat fins al final, però aquest cop acaben perdent per 4 punts de diferència. L'última jornada no va del tot bé ja que s'enfronten contra Los Warriors i acaben perdent per un contundent 4 a 15. L'últim partit el disputen contra l'equip Els Guapos i no va malament, però només acaben guanyant per un punt de diferència. L'equip ho celebra amb molt d'entusiasme. D'aquesta manera, l'equip finalitza la competició amb un balanç de quatre victòries i quatre derrotes. Els integrants de l'equip es dirigeixen cap el taulell de classificació i, una vegada he apuntat els resultats dels últims partits, poden veure que han acabat en tercera posició. El responsable de l'equip marxa cap al vestidor sense estar gaire satisfet del resultat que ha obtingut el seu equip en la fase final de la unitat.

Encara que el resultat final de les competicions no ha estat l'esperat per l'equip Jordan, l'evolució de l'equip ha estat satisfactòria. L'equip ha estat capaç de resoldre els diferents conflictes que anaven apareixent des de l'inici de la unitat didàctica amb el Pau i han aconseguit millorar les interaccions entre ells; animar-se, ajudar-se... Els diferents membres de l'equip han aportat el seu granet de sorra dins l'equip i, fins i tot, han afavorit la participació d'un integrant amb necessitats educatives especials.

No tot són flors i violes...

Comencem les habilitats gimnàstiques! L'equip no es mostra gaire content amb els resultats obtinguts durant les competicions finals del bàsquet, però saben que ara tenen una nova oportunitat per seguir millorant com a equip. Com que és una unitat didàctica nova i el contingut és diferent, els entrego un nou quadern d'equip que han d'omplir. D'aquesta manera, han de canviar els càrrecs i poden adquirir nous compromisos personals. En Jaume deixa de ser el responsable de l'equip i dona el relleu a la Inés, una noia que fa dansa com a activitat extraescolar i que de ben segur que podrà ajudar a l'equip a continuar progressant. En Josep em comenta que l'Albert, l'alumne amb necessitats educatives especials, de moment no vindrà més i ho fem saber als integrants de l'equip. El funcionament d'aquesta unitat didàctica és diferent a l'anterior. En aquesta, els alumnes han de treballar en equip a partir de diferents reptes cooperatius gimnàstics que han d'anar assolint per obtenir punts i competir contra els altres equips.

En la primera sessió els membres de l'equip omplen el seu quadern i no és fins a la segona sessió que comencen a provar de realitzar alguns elements gimnàstics que em permeten observar els seus coneixements previs. Durant la sessió observo que hi ha alguns membres de l'equip que no s'atreveixen a realitzar alguns elements bàsics com, per exemple, la tombarella. Una setmana més tard comença la temporada de reptes cooperatius i tornen a aparèixer alguns conflictes dins l'equip. El Pau es dedica a jugar amb membres d'altres equips i no està ajudant gens al seu l'equip. Durant les dues primeres sessions cooperatives l'equip no acaba d'engegar; alguns membres es distreuen sovint i d'altres simplement no se senten gaire còmodes a l'hora de realitzar els elements.

A l'inici de la tercera sessió de reptes, veig a un dels membres de l'equip BCD que està assegut a la barra d'equilibris.

David: Què succeeix Hugo?

Hugo: A mí la gimnasia no me gusta y no se me da bien. Además, Dídac no para de exigirme cosas y yo eso no lo quiero hacer...

David: D'acord, ho parlem amb el grup i busquem una solució. A mi m'agradaria que comencessis a participar una mica més a les classes ja que les últimes setmanes no has treballat gaire amb el teu equip.

Hugo: No, yo no quiero trabajar más con ellos. No pienso hacer nada...

David: I què proposes? Com et puc ajudar?

Hugo: Con el equipo de Jaume intentaré hacer algo.

David: Segur? Treballaràs més amb aquest equip?

Hugo: ¡Claro!

Aquest succés em fa pensar si hi ha alguna cosa que no he fet bé... potser hauria d'haver treballat més la cohesió dins dels diferents equips per reforçar les relacions entre els integrants i millorar el clima de treball de cada equip. Malgrat això, decideixo que l'Hugo s'incorpori a l'equip Jordan ja que porta algunes sessions sense ajudar gens al seu equip, no està gaire implicat i no trobo la manera de poder-lo convèncer perquè segueixi treballant. El fet d'avisar-lo sessió rere sessió no ha fet que l'alumne canviï d'actitud així que prenc la decisió de canviar-lo d'equip per afavorir la seva participació i ajudar al seu antic equip a continuar progressant. No estic segur si he pres la decisió adient... a més, aquest alumne no és la primera vegada que l'he de canviar d'equip perquè no vol participar⁴⁸. Considero que hagués estat millor que continués amb el seu equip estable fins al final, però confio que aquest canvi pugui afavorir els dos equips.

Un cop l'alumne s'incorpora a aquest nou equip la dinàmica d'aquest comença a canviar. Es posen les piles i comencen a cooperar per intentar aconseguir els diferents reptes i obtenir el màxim número de punts. En Jaume, encara que no és el responsable de l'equip en aquesta unitat didàctica, és qui s'encarrega de dirigir l'equip i organitzar-lo per poder realitzar els diferents elements i reptes. Tots els seus companys i companyes li fan cas en tot allò que ell diu.

A les sessions següents l'equip continua en una bona línia de treball. Intenten aconseguir els reptes i es mostren molt motivats cada vegada que n'aconsegueixen algun, però també se n'adonen que hi ha alguns reptes que no poden fer-los perquè

⁴⁸ Aquest fet que succeeix dins de l'equip Els Guapos, apareix en la història del l'equip BCD i Els Guapos.

alguns integrants no volen realitzar-los. Per tant, aquesta poca participació i implicació d'alguns membres condiciona a l'equip i això fa que tornin a aparèixer conflictes.



Figura 5. L'equip realitzant els reptes cooperatius.

És a la cinquena sessió de reptes cooperatius que l'equip es troba amb mi per continuar amb el seguiment.

David: Com va l'equip?

Jaume: Jo crec que bé, però ens falta una mica més de companyonia... hi ha gent que no està molt enganxada i d'altres que estan molt per la feina. Ens falta estar una mica més actius i tenir tots una mica més de ganes...

David: Val, alguna altra opinió?

Pau: No, eso.

David: Tots opineu això?

Hugo: Sí...

David: Miriam? Berta? Us falta una mica més de cooperació?

Alguns: Sí.

David: I de motivació?

Jaume: Bueno, a veure, els que estem –referint-se als que treballen– estem molt motivats, per exemple, ara estàvem fent els exercicis un darrere l'altre, però quan algú marxa –es refereix a quan algú es despenja de l'equip– no el pots integrar tan fàcilment.

David: Val. Joel, creus que l'equip i els companys estan millorant la tècnica de la gimnàstica?

Joel: Home, doncs els que fan els exercicis sí, però els altres no. És a dir, els que van fent cada dia exercici rere exercici... –l'interromp l'Hugo.

Hugo: Yo no sabía hacer ni el Ángel.

David: I ara estàs fent coses, Hugo?

Hugo: Ya sé hacer cosas y todo.

David: Apareixen conflictes, Inés?

Inés: No gaires. Els que ho fem, no gaires. Però els que no ho fan...

Observo que hi ha una petita fractura dins l'equip perquè hi ha alguns membres que no volen realitzar els diferents elements i això no acaba d'agradar als companys perquè els dificulta poder assolir els reptes. Pregunta sobre els conflictes.

David: La gent que no vol participar, genera conflictes dins l'equip?

Hugo: Sí.

Joel: Perquè els que estem treballant doncs no ens apareixen conflictes. Entre tots ens intentem ajudar, fem el que podem dels exercicis i quan ja hem acabat doncs riem i fem la típica broma, però sempre estem de bon rotllo. I si hi ha alguna cosa doncs la solucionem molt ràpid. Però clar, la gent que no doncs...

Pau: És que a vegades es queden assegudes al banc...

David: Doncs aquí ve la meva pregunta Pau. Us animeu?

Pau: Mentre ho fem sí.

David: I us ajudeu?

Pau: Sí.

Hugo: Ya ves –afirmant.

Jaume: Sí, som un.

David: Doncs si sou un, intenteu que tots tots tots sigueu l'un. Que no es quedi ningú enrere.

Hugo: Pero si no es por nosotros, es por ellos.

David: Ja ho sé, ja ho sé. Míriam, intentarem participar una mica més? Sí o no?

Jaume i Hugo: Sí o noooo? –fent broma entre ells.

David: Berta?

Les dues tornen a afirmar amb el cap.

David: Cadascú compleix amb el seu rol?

Hugo: Sí.

Pau: Bueno...

Hugo: ¿Qué?

Pau: Quin és el nostre rol?

David: Aquí està... reviseu-los. Teniu el quadern de l'equip, oi?

Hugo: Sí, pero yo vine tarde.

David: Doncs intenta't afegir en un rol. Cadascú compleix la seva responsabilitat i compromís personal?

Jaume: Sí.

David: Torneu a revisar el quadern de l'equip. Què creieu que heu de millorar com equip, Inés?

Inés: Doncs no ho sé... és que clar, els que ho fem, ho fem tot.

David: Berta, què hauríeu de millorar dins l'equip?

Berta: No ho sé...

David: O Míriam, què hauria de millorar l'equip?

Míriam: Participació.

David: Participació? Tothom està d'acord?

Alguns: Sí...

La situació de l'equip no és gens fàcil. Hi ha dues persones que no participen en les diferents figures, però tampoc es deixen ajudar pels seus companys o companyes. Els rols dins l'equip no estan gaire clars i això segurament no està ajudant al bon funcionament de l'equip. Espero que aquests problemes es vagin solucionant de mica en mica i l'equip pugui seguir millorant.

Les dues últimes sessions de reptes cooperatius acaben anant una mica millor i els integrants que no volien participar intenten realitzar alguns elements amb l'ajuda dels

companys. Aquestes últimes sessions fan que l'equip acabi la temporada amb un total de 471 punts i es col·loqui en la quarta posició de la classificació. Tot i això, la unitat didàctica encara no ha acabat i han de preparar-se per la fase final d'aquesta. La fase final consisteix en realitzar una coreografia que integri els diferents elements gimnàstics que han après, tenint en compte els diferents indicadors que he redactat en la rúbrica d'avaluació i que han d'assolir entre tots per obtenir més punts.

Un cop comencen a elaborar la coreografia final, la dinàmica de l'equip torna a ser força dolenta perquè hi ha integrants del grup que no estan participant ni tampoc aporten idees per crear la coreografia. En general la participació dels membres del l'equip disminueix i tornen a deixar de banda les integrants que no volien participar. Desapareix l'ajuda entre ells i deixen d'animar-se. També es dediquen a jugar els uns amb els altres. Aquesta situació em comença a desesperar una mica. Potser no he donat recursos suficients per poder crear una coreografia... Què ha fallat?

Les últimes dues sessions abans de la coreografia final l'equip pateix moltes baixes per diferents motius i en les sessions que el Jaume no hi és, pràcticament no avancen res. La Inés no compleix amb el seu rol i no porta a terme les seves funcions per poder millorar el funcionament de l'equip. Tots els membres van a la seva i no hi ha cap integrant que agafi el timó. No sé molt bé què és el que puc fer per intentar que l'equip segueixi progressant...

A l'última sessió abans de la competició final ens tornem a trobar pel seguiment. En Josep m'explica que la Inés ha hagut de marxar fora i no podrà fer la coreografia a la fase final de la unitat.

David: Com va l'equip?

Jaume: Malament. No hi ha cohesió de grup.

Feia temps que no tornava a sortir aquesta paraula: cohesió. Hauria d'haver treballat més la cohesió durant les dues unitats didàctiques... L'Hugo continua parlant.

Hugo: Entre que uno se ha ido a Punta Cana y los otros...

Jaume: Fatal, no hi ha cohesió... no hi ha grup.

David: Aleshores, des de que ens vam reunir la primera vegada, –referint-me a la primera discussió de grup de la gimnàstica– esteu encara pitjor que aquesta?

Jaume: Sí. Ara sí. Degut al ball perquè la gent no s'implica en el grup. La gent es pensa que això ho aprovarem sense esforç i això no pot ser.

David: Val, has de dir alguna cosa, Pau?

Pau: No, jo no.

David: Creieu que esteu millorant la tècnica de la gimnàstica?

Jaume: Sí, perquè ja la tenim apresada, però el ball no.

David: La coreografia no la porteu gaire bé. Com ho veus, Joel?

Joel: No, el ball no el portem gaire bé...

David: Però la tècnica de la gimnàstica?

Joel: Alguna cosa.

David: Hugo?

Hugo: ¿Qué?

David: La tècnica de la gimnàstica com la porteu? Heu millorat des de l'inici fins ara?

Hugo: No, no hemos cambiado muchas cosas la verdad...

David: Apareixen conflictes entre vosaltres, Míriam?

Pau: ¡Corre! –més pendent del que està passant fora del grup de discussió.

Míriam: No ho sé.

Jaume: Sí, evidentment. Com a tots els grups. El que passa que en el nostre hi ha gent que li dona igual, com per exemple ara. Estem parlant d'això i la gent rient-se d'altres coses. Hi ha gent que no està implicada en el grup i li dona igual.

David: Hi ha gent que al primer grup de discussió que vam fer no estaven implicades amb el grup. Dues persones que no estaven implicades. Segueixen sense estar-ho, doncs?

Jaume: Sí.

Joel: Sí.

David: Val. Us animeu?

Berta: En alguna peça sí, en les altres no. Per exemple, fem una figura i si és molt complicada doncs sí –l'Hugo l'interromp.

Hugo: Pero tu no puedes decidir... –no s'entén el que diu.

David: Com, com?

Hugo: Que no tiene que decidir qué figura quiere hacer y qué no.

David: Què vols dir?

Hugo: Que no puede decir que algunas figuras las va hacer y las otras no.

David: Ah, que a vegades escull quines vol fer i quines no. Us ajudeu?

Jaume: Sí, el que podem, però si un no dona de la seva part.

David: Val. Cadascú compleix amb el seu rol dins l'equip o cadascú va a la seva?

Jaume: Bueno, així així. Hi ha gent que està més posada i altres que...

David: I el compromís personal Míriam?

No diu res.

Jaume: És que el grup s'ha dividit en dos grups; estan els que volem fer alguna cosa i els que no volen fer res o s'ho volen passar bé. A mi això em toca molts els "collons" si et soc sincer.

David: I respecte al bàsquet? Com esteu? Millor, pitjor?...

Jaume: Home, al bàsquet va ser la hòstia, però ara... és una merda.

David: Esteu una mica tocats...

Jaume: Sí.

David: Què hauríeu de millorar?

Jaume: La cohesió.

David: Què més, Míriam?

Míriam: Pues practicar más.

David: Practicar més –repeteixo–. Què més?

Jaume: Que la gent vulgui implicar-se. Perquè si no vols aplicar-te...

Joel: Ganes de participar.

L'equip no és el mateix que va començar la unitat didàctica del bàsquet... els conflictes han augmentat i les dues integrants de l'equip que no estaven implicades ara encara ho estan menys. Potser sí que hauria d'haver fet més activitats de cohesió de grup! He

estat veient que l'equip no acabava de funcionar durant aquesta unitat didàctica i no he introduït cap activitat de cohesió més per poder capgirar aquesta situació. A poc a poc la fractura dins l'equip ha anat fent-se més gran i el clima de treball no ha acabat sent gaire bo. Pensava que els conflictes s'anirien solucionant a mesura que anés avançant la unitat didàctica, però no ha estat així. Trobo que no he intervingut gaire amb aquest equip per ajudar-los en aquestes últimes sessions a resoldre els conflictes que han anat apareixent.

En la competició final de gimnàstica l'equip realitza la coreografia com poden malgrat tots els problemes que han anat sorgint durant la unitat didàctica. Les últimes setmanes abans de la competició final no hi ha hagut cap millora i s'ha accentuat la fractura dins de l'equip. Arribat el dia es presenten tots uniformats amb samarretes blanques i intenten donar-ho tot per poder obtenir el màxim número de punts. El resultat de la coreografia final no és gaire satisfactori per a la gran majoria de membres de l'equip. Consideren que aquest és el resultat de tots els problemes i conflictes que han anat sorgint sobretot en l'últim tram de la unitat didàctica. L'equip suma 25 punts més a partir de les observacions que fan els altres equips i les meves. Finalitzen la unitat didàctica en quarta posició amb un total de 496.



Figura 6. L'equip portant a terme la coreografia final.

Una vegada finalitzades les dues unitats didàctiques, torno a passar l'activitat "definim la paraula equip". La definició que van realitzar els diferents integrants de l'equip va ser bastant similar des de l'inici fins al final, però un dels personatges de la història, el Pau, que tants maldecaps va generar al seu equip, va ser capaç de millorar la seva definició d'equip. Va definir un equip com:

Un grup de persones que s'uneixen per treballar bé en grup i cal: ajut entre els companys, companyonia, ajudar-se mútuament, donar-se ànims, motivar-se entre tots, no fer crítiques destructives.

Per tant, aquest alumne va ser capaç d'integrar en la seva definició totes aquells aspectes que havia viscut durant el procés amb l'equip.

L'equip Jordan, durant la unitat didàctica del bàsquet, ha estat capaç de gestionar els conflictes que han aparegut amb el Pau. Al llarg de la unitat, han millorat la seva organització com a equip a partir del desenvolupament dels seus rols i els compromisos personals. A més, a poc a poc han anat millorant les interaccions entre els diferents membres ja que s'han ajudat i s'han animat durant els entrenaments i les competicions. D'aquesta manera, l'evolució de l'equip durant la unitat ha estat positiva i han aconseguit progressar com a equip.

D'altra banda, el canvi de contingut ha fet canviar el procés de l'equip. A l'inici de la unitat didàctica de la gimnàstica, han tornat a aparèixer alguns conflictes amb el Pau i hi ha hagut dues integrants, la Míriam i la Berta, que no s'han trobat gaire còmodes amb aquest nou contingut. Aquests conflictes no han afavorit la cooperació dins l'equip, però la incorporació de l'Hugo ha fet canviar totalment la dinàmica. Trobo que aquest nou integrant ha incrementat la motivació que havia desaparegut dins l'equip durant les primeres sessions de la unitat. Tot i això, el contingut i el funcionament del l'equip no ha acabat d'agradar gaire a la Míriam i la Berta i han participat poc al llarg de la unitat. La poca implicació per part d'aquestes dues alumnes durant el procés de creació de la coreografia ha anat generant diversos conflictes dins l'equip i, de mica en mica, la fractura s'ha anat fent cada vegada més gran. Com a docent no he sabut com actuar per poder ajudar a l'equip i intentar canviar aquesta dinàmica per afavorir el procés de cooperació.

4.2 La història de l'equip BCD

A poc a poc i bona lletra

Els protagonistes d'aquesta història són en Gerard, en Nil, la Thaïs, la Lara, la Irina, en Dídac i l'Hugo. Dins de l'equip hi ha un protagonista que destaca per sobre dels altres, i aquest és en Dídac. Un alumne que fora de l'institut practica l'handbol com a esport extraescolar i que, segons ell, té una idea molt clara de què vol dir formar part d'un equip i en què consisteix. D'aquesta manera, en Dídac mostra moltes ganes de començar la unitat didàctica de bàsquet i, en el moment que s'estableixen els diferents equips, aquest decideix assumir el rol de responsable i tots els altres membres hi estan d'acord.

En la sessió que estableixo els equips, hi ha un alumne que no està d'acord amb els companys i companyes amb els que haurà de treballar; l'Hugo. Inicío un diàleg⁴⁹ amb l'equip que li ha tocat, però ell no està gens content. Després de parlar amb ell i veure que no el puc convèncer perquè intenti fer un esforç per treballar amb ells i elles, li proposo un canvi i sense pensar-s'ho dues vegades, passa a formar part d'aquest equip. Durant aquesta sessió els membres es distribueixen els diferents rols que són un element clau perquè els alumnes aprenguin a organitzar-se i tots ells tinguin un paper important dins l'equip i esdevinguin una peça clau d'aquest. Em sorprèn molt el nom de que han acordat els diferents integrants; Bàsquet Club Democràtic o també volen ser anomenats com els BCD. No he preguntat el perquè han triar aquest nom, però sí que em fa reflexionar sobre quin era el principal objectiu d'aquest equip i quina idea tenen sobre la paraula "democràtic".

L'equip comença amb bon peu la pretemporada. Durant les primeres sessions de cohesió de grup i de jocs cooperatius l'equip mostra una gran participació i motivació a l'hora de treballar. A més, els alumnes es comuniquen, dialoguen i busquen estratègies per poder aconseguir els objectius de les diferents activitats proposades i gairebé no apareix cap discussió entre ells i elles.

⁴⁹ El diàleg amb ell apareix en la història de l'equip Els Guapos, que és l'equip en el qual va començar.



Figura 7. Dinàmica de cohesió de grup.

En la primera sessió de la temporada que toca treballar el bot i els canvis de mà l'entrenadora és la Irina. Aquesta alumna s'ha preparat la sessió i transmet molta seguretat durant l'explicació. L'equip treballa amb molt d'entusiasme tots els exercicis proposats per l'entrenadora i estan al cas de totes les correccions tècniques que fa. A la setmana següent l'entrenadora és la Thaïs. Només arribar al pavelló m'explica que no ha pogut preparar-se la sessió i li deixo el material didàctic de la passada perquè pugui explicar aquest contingut als seus companys i companyes de l'equip. Com que no té la sessió preparada, tots els membres de l'equip es coordinen per poder tirar endavant l'entrenament. En Dídac porta a terme la seva funció de responsable de l'equip ja que s'encarrega de coordinar i, entre tots, són capaços de portar-la a terme.

En la tercera sessió és el torn de la Lara que ha preparat el llançament a cistella. L'alumna realitza una explicació de la tècnica del llançament, però l'equip no està gaire per la feina i no fan cas a les indicacions que dona l'entrenadora durant l'exercici d'entrades a cistella. En finalitzar la sessió, tots els integrants de l'equip es reuneixen amb mi per comentar com va l'equip.

David: Com creieu que va l'equip?

Lara: Va progressant bé, però crec que els entrenadors s'ho haurien de prendre més seriosament.

David: Què més?

Dídac: Jo crec que anem a poc a poc, però amb bona lletra. Crec que avançaríem més ràpid si alguns membres de l'equip prestessin més atenció als entrenadors.

Irina: Jo crec que anem bé, però lentament i també fa falta atenció als entrenadors. Per exemple, quan ho va fer la Thaïs ningú estava atent.

Nil: Sí...

Dídac: I també crec que s'haurien de respectar més els càrrecs.

David: Quan dius càrrecs vols dir els rols que teniu cadascú de vosaltres?

Dídac: Sí.

David: Hugo, tu creus que estàs realitzant el teu rol dins l'equip?

Hugo: Claro... –en un to irònic.

Irina: Si no sap ni el que fa...

Hugo: Sí, yo soy... no me sale la palabra...

Irina: El portaveu.

David: I creus que estàs exercint la teva funció de portaveu dins l'equip?

Hugo: Que va, si yo siempre voy a por las pelotas.

Els rols de l'equip és un aspecte que està costant molt que es porti a terme dins d'aquest equip. Trobo que he de donar més importància als càrrecs dels diferents membres durant la unitat didàctica ja que és un element important a l'hora de treballar en equip i és necessari que tots els integrants realitzin les funcions i compleixin els seus compromisos personals perquè l'equip pugui funcionar correctament.

En Nil aixeca la mà.

David: Dignes, Nil.

Nil: Jo crec que quan hi hagi algú que està explicant l'activitat, –referint-se a l'entrenador– quan passem a fer l'activitat que ningú altre faci d'entrenador.

Lara: No però...

Dídac: M'ho han demanat.

Lara: Li he demanat.

David: Val, està bé. Hi ha una entrenadora que demana ajuda al Dídac perquè creu que ell sap una mica més. Es tracta d'això, nois.

Tots parlen a la vegada.

David: Escolteu-me un momentet. Es tracta d'això. Si soc l'entrenador i m'he preparat la sessió i ho he explicat correctament perquè soc expert en el llançament, per exemple, però hi ha una activitat que no sé fer o que necessito ajuda, doncs ens ajudem entre nosaltres. Creus, Thaïs, que us ajudeu suficient als entrenaments?

Thaïs: Suficiente no, pero nos ayudamos.

David: Potser hauríeu de millorar, no Hugo?

Hugo: Claro...

David: I animar-vos, us animeu suficient? Gerard?

Gerard: No gaire.

Hugo: Nos echamos las risas...

David: Està molt bé que us ho passeu bé, però creieu que com equip us hauríeu d'animar una mica més?

Irina: Sí.

Hugo: Sí.

David: Val, perfecte. Lara, creus que esteu millorant tècnicament i tàcticament?

Lara: Anem avançant, però a vegades falta atenció.

Irina: Progressant, però lentament.

L'equip està progressant molt a poc a poc. Els rols i els compromisos personals encara no queden gaire clars i encara han de millorar el fet d'animar-se i ajudar-se més durant els entrenaments. He de seguir insistint dins de l'equip amb els rols i els compromisos personals perquè l'equip pugui seguir millorant.

Continuen les sessions d'entrenament i toca un aspecte més tàctic; l'atac. L'entrenador és en Nil i m'explica que té moltes ganes de poder fer d'entrenador i que fa una setmana que ja té preparada la sessió. Explica el contingut al seu equip i realitza els diferents exercicis tàctics (2 contra 2 i 3 contra 3) que ha preparat. Un cop finalitza l'entrenament, l'equip juga el seu primer partit amistós contra l'equip Jordan. Els BCD acaben perdent i surten una mica amoïnats pel resultat, sobretot en Dídac. En general esperaven que anés molt millor. Una setmana més tard en Gerard i l'Hugo realitzen la sessió tàctica. Els dos membres de l'equip fan una bona explicació a nivell conceptual, però no saben ben bé com posar-ho en pràctica en les diferents situacions que han plantejat. Aprofito el mateix exercici que estan treballant de 3 contra 3 per fer l'explicació pràctica del

concepte “passar la pilota i moure’s”. Quan visualitzen els dos conceptes bàsics i els entenen, segueixen treballant amb l’equip. L’entrenament finalitza amb un partit amistós contra l’equip Els Guapos. Aquest tampoc acaba d’anar del tot bé i el resultat no és gaire positiu. De camí al vestidor em trobo amb en Dídac que no fa gaire bona cara i li pregunto.

David: Què tal Dídac?

Dídac: Anem fent... el meu equip està una mica desmotivats perquè hem perdut els dos partits amistosos que hem jugat.

David: Ostres... La setmana que ve aniria bé que els reunissis i parles i valoreu una mica com va l’equip i què podeu millorar per seguir progressant. Joestic molt content amb el vostre equip i trobo que us anirà bé.

Dídac: Sí... Ens podries deixar alguna sessió per treballar el que nosaltres vulguem per millorar com equip?

David: Sí, d’aquí a dues setmanes us deixaré la sessió perquè cada equip treballi allò que vulgui per millorar.

Dídac: Perfecte, moltes gràcies.

La penúltima sessió d’entrenament abans de les competicions finals consisteix en la defensa. En aquest cas és en Dídac qui s’encarrega d’ensenyar aquest contingut als seus companys i companyes. En Dídac desprèn el seu gran entusiasme a l’hora d’explicar-lo aquest i ha elaborat una sessió d’entrenament que fa que tots els seus companys i companyes estiguin sempre en moviment. Durant l’entrenament no es cansa de donar indicacions als altres membres de l’equip i a vegades pot arribar a ser una mica pesat. Un cop finalitza l’entrenament l’equip juga un partit amistós contra l’equip Los Pollos. Tot els integrants de l’equip fan un gran esforç i acaben guanyant el partit. L’equip està eufòric amb aquesta victòria. Sembla que hagin guanyat les competicions finals! Les seves cares de felicitat no es poden descriure amb paraules. Han fet un gran esforç per poder guanyar el seu primer partit amistós.



Figura 8. En Dídac donant instruccions durant un entrenament.

En l'última sessió d'entrenaments l'equip decideix treballar l'atac a partir de diferents situacions tàctiques (2 contra 2 i 3 contra 3) per millorar el seu sistema ofensiu. Durant l'entrenament en Dídac intenta assumir el paper d'entrenador i segueix corregint als seus companys. Tot allò que diu ho fa amb molt d'entusiasme i alguns membres de l'equip, sobretot l'Hugo, sovint li diuen que es calmi. Juguen l'últim partit amistós abans de les competicions finals contra l'equip Los Warriors. L'equip ho dona tot a la pista, però no aconsegueix la victòria.

Finalment arriben les competicions finals i en el primer partit s'enfronten contra l'equip Jordan. En Dídac continua en la seva línia; no es cansa d'animar al seus companys i de donar-los indicacions. Això ha desencadenat la victòria de l'equip per 10 a 6 contra un rival fort però que té alguna baixa important dins l'equip. Tornen a jugar un altre partit contra un altre rival molt fort que és l'equip Los Pollos. Durant el partit no tenen gens d'encert i acaben perdent 2 a 4.

En la segona sessió de competicions l'equip comença competint contra l'equip Els Guapos i aquest acaba amb la victòria per 6 a 2. El Dídac ha estat tot el partit animant, però potser ha utilitzat un to de veu que no acaba d'agradar a l'equip perquè se senten escridassats. L'equip no disputa la segona jornada ja que es troben amb mi per comentar el seu progrés.

David: Com creieu que està progressant l'equip?

Hugo: Yo pienso que va bien, pero falta un momento de "chispy", el puntito, la clase...

David: Què vol dir això?

Tots riuen.

Hugo: Que no mande tanto... ¿Sabes lo que te quiero decir?

Lara: Que se motiva mucho.

Nil: Dídac, nos pones nerviosos.

Lara: Ahí se pone gritando: ¡Cojones, ¿quién coge al Pere?!

Irina: A vegades et poses nerviós.

Dídac: Però si us dic defenseu al Pere i ningú va a defensar al Pere! –criant.

Lara: Sí que ho estàvem fent...

Irina: Jo estava defensant a la Leire.

Dídac: Sí, vale. Ho esteu fent... però el Pere allà sol.

Lara: ¿Y si lo haces tú?

Dídac: Però si jo estava allà fora... perquè hem de jugar equitativament.

David: És a dir, l'extramotivació que té el Dídac no us està agradant?

Lara: Fora –referint-se que no els hi agrada.

Irina: No! Perquè ens posa nerviosos.

Hugo: Y empieza “coño, coño”.

Lara: No, coño no, collons.

David: Però la resta us animeu?

Hugo i Lara: Sí!

Dídac: Sí...

Irina: Sí, mirant els partits sí. O sigui, anem millorant, però encara falta una mica.

Hugo: Es que Dídac, ¿para ti animar qué es? ¿Ir al Bora-Bora o qué? –fent broma.

Lara: El Dídac se tiene que relajar y a lo mejor nosotros motivarnos. Pero principalmente que se relaje.

Hugo: Porque si toda la motivación la tiene él...

Irina: Ja, ja... principalment que es relaxi. Perquè tots els equips van bé... i ningú està tota la estona: vingua va!... és només ell.

Tots riuen.

Lara: ¿Quieres un bono para ir a un spa? –fent broma.

David: Jo us he de dir que la seva motivació i la manera com us anima us està anant bé. De moment porteu tres partits –de les competicions finals – i dos els heu guanyat.

Dídac: I contra el més fort.

David: Exacte, un va ser contra...

Dídac: Los Pollos.

David: Contra Los Pollos, així que aquesta motivació que té no està malament. Coincidíu amb mi que us animi el Dídac està bé?

Lara: Depende...

David: De què?

Lara: De las veces. Si se pone en medio de un partido a motivarnos a lo mejor, pero si se pone a chillar...

Irina: És que comença: però defenseu el Pere! Això no és motivar això és cridar.

Hugo: Es que a mi me estresa.

Nil: Motivación no es... ¡vamos coño, vamos!, ¡que no defendeis! –crident.

David: Vale, vale, vale! A vegades arriba a un extrem que és massa, d'acord. Potser ja no és animar sinó que és recriminar alguna cosa. Tot i això, creieu que amb els partits que hem començat esteu millorant tècnicament i tàcticament?

Lara i Irina: Sí.

David: I amb el que portem d'unitat didàctica esteu millorant la tècnica i la tàctica del bàsquet?

Irina: Sí.

Nil: Yo creo que estamos mejorando porque sabemos como son nuestros compañeros. Empezamos a conocernos.

David: Perfecto.

Hugo: Llevamos ya dos años juntos, Nil.

Lara: Nil espiritual –fent broma.

Thaïs: ¡Pelooooota!

Nil: ¿Pelota de qué?

Thaïs: No, de nada.

David: Creus que ara us esteu coneixent més a partir de treballar en equip?

Lara: Sí.

David: Apareixen conflictes ara mateix o des de que ens vàrem reunir per últim cop?

Hugo: No.

Thaïs: Hombre...

Dídac: Algun puntual.

Irina: Algun puntual quan tu crides i nosaltres et diem: calla!

Thaïs: Sí, cuando nos cabreamos.

Dídac: Si em féssiu cas a la primera...

Lara: ¡No te quejes, eh! Tu eres el “capi” de este equipo.

Irina: Dídac, una cosa és que ens ho diguis, però així com: va, defenseu al Pau que no hi ha ningú. I una altra és: vaaa, defenseu al Pau!

Lara: Ens ho dius malament.

David: La manera de dir-ho.

Dídac: Però us ho dic bé, però com que no em sentiu us ho dic cridant i com que no em sentiu us ho dic enfadat.

Irina: Doncs paciència, tingues paciència

Dídac: Vale, quan ens fiquin tres punts i perdem el partit potser em fareu cas, no?

Lara: No, però si estem enmig d'un partit i tu ens estàs cridant nosaltres no t'escoltarem, estarem concentrats en el partit.

Dídac: Heu de saber veure certes coses. Si esteu dos i hi ha algú sol vol dir que els dos esteu defensant a la mateixa persona.

Hugo: Yo siempre defiendo.

Dídac: Això ho heu de veure.

Nil: Dídac, nosotros no somos como tú, “excelentes”.

David: Nil, no ho està dient per criticar-vos sinó, simplement, perquè ell ho està veient en aquell moment i li surt així. Intentem dir-ho d'una altra manera, una manera més suau.

Thaïs: Pero a él nadie le “chinchu”, nadie...

Irina: Ja...

Dídac: Pues feu-ho.

Lara: No queremos ser como tu –referint-se al Dídac.

David: Vale, stop! Fins aquí. Gerard, cadascú compleix amb els seus rols?

Nil: Sí.

Gerard: Sí.

Irina: Jo sí, eh!

David: Tothom està complint? És cert que ara amb les competicions finals el tema del material no és necessari perquè no l'estem utilitzant, simplement fem servir les dues pilotes. Però tot i així, intenteu complir amb el vostre rol dins l'equip i amb el compromís personal?

Nil: Sí.

Lara: Sí.

David: Perfecte, i què creieu que ara mateix heu de millorar com equip?

Dídac: Doncs falta d'atenció per part d'alguns.

Hugo: Qué pesado...

Irina: Motivar-nos més i ja està!

Lara: Motivar-se i tu relaxar-te –dirigint-se cap al Dídac.

Dídac: No, però quan joestic parlant, per exemple, abans d'un partit i jo us reuneixo, hi ha gent que està a un altre lloc fent una altra cosa.

Nil: Vale, eso es verdad.

David: Val, doncs això ho podeu solucionar. Simplement, doncs fer més equip, estar tots junts, fer pinya, escoltar a qui parla si heu de comentar alguna cosa durant els partits, els temps morts, a la mitja part...

L'equip pateix una gran pressió per part del responsable de l'equip. En Dídac, que ha adoptat aquesta postura de lideratge dins l'equip, està fent que en alguns moments els seus companys i companyes no acceptin algunes de les seves indicacions perquè no utilitza un to adequat i sovint no respecta les opinions dels altres. Ell veu tot el que succeeix dins de la pista i es posa nerviós quan la resta no són capaços de veure-ho. Tot i això, la dinàmica de l'equip és positiva i considero que aquests problemes amb el responsable de l'equip aniran disminuint a mesura que vagin jugant els diferents partits de les competicions.

Durant la tercera sessió de competicions l'equip s'enfronta amb l'equip Los Warriors. Últim partit de la primera volta i aquest no és gens fàcil. Arriben al final del partit molt ajustats, però acaben perdent 8 a 10 en els últims minuts. D'aquesta manera, arriben al final de la primera volta amb un balanç de dues victòries i dues derrotes. El segon partit de la jornada és contra l'equip Jordan i aquesta vegada no ha pogut ser. Acaben perdent 4 a 6 i l'equip acaba molt descontent amb els resultats i el rendiment de l'equip.

La penúltima sessió de competicions comença amb el partit contra Los Pollos. El partit està molt interessant; acaba en empat 6 a 6 i juguen l'última cistella per desempatar. El Dídac anima amb totes les seves forces, però acaben perdent. És la tercera derrota consecutiva i el capità de l'equip decideix reunir-se amb ells per parlar i veure quines coses han de millorar. L'últim partit és contra l'equip Els Guapos i l'equip demostra que poden fer les coses bé guanyant 10 a 4. Després d'aquest partit encaren l'última sessió de competicions amb ganes de millorar i guanyar l'últim partit que els falta.

L'última jornada de competicions l'equip juga un únic partit contra Los Warriors i saben que no serà gens fàcil. El partit comença amb molta agressivitat per part dels dos equips. L'equip intenta lluitar fins al final, però acaben perdent 8 a 10. El balanç és negatiu ja que acaben amb tres victòries i cinc derrotes. Tot i això, l'equip acaba força content ja que tots els partits han pogut competir-los fins al final i obtenen el quart lloc de la classificació només a una victòria de l'equip Jordan.

L'equip ha anat progressat lentament durant la unitat didàctica del bàsquet. El funcionament dins l'equip ha anat millorant sessió rere sessió, però han aparegut alguns conflictes amb el responsable de l'equip. En Dídac, que parteix d'una idea molt clara de què vol dir la paraula equip, no sap com dir les coses als seus companys i el seu to de veu sovint no és gaire adequat. Els seus companys i companyes li intenten fer veure que ha de millorar aquests aspectes, però ell està capficat en què els altres membres de l'equip no li volen fer cas. He hagut d'intervenir per posar pau dins l'equip i fer veure a l'alumne que és important saber dir les coses als altres. Em segueix sorprenent com

en aquest equip anomenat Bàsquet Club Democràtic el responsable de l'equip és tan exigent amb el seu equip i no és gens autocrític.

El procés de l'equip no ha arribat al seu punt final. Encara han de realitzar la unitat didàctica de la gimnàstica i tenen un llarg camí per endavant.

Camí cap a l'èxit!

L'equip afronta la nova unitat d'habilitats gimnàstiques amb la mateixa il·lusió que la unitat didàctica del bàsquet. Durant la primera sessió l'equip em demana fer un canvi de nom i en comptes de BCD volen anomenar-se Gimnàstic Club Democràtic (en endavant GCD). També es produeixen canvis en els diferents rols dins l'equip i la Lara decideix convertir-se en la nova responsable de l'equip.

En la segona sessió en la qual han de realitzar diferents elements gimnàstics, observo que hi ha alguns integrants de l'equip que tenen molta por a l'hora de desenvolupar alguns dels elements proposats i decideixen no realitzar-los. Un cop l'equip comença a treballar els primers reptes cooperatius veig que és l'únic equip que ha entès el funcionament dels reptes i s'ajuden entre ells per poder assolir-los. Tot i això, encara hi ha membres que no s'atreveixen a realitzar els diferents elements i n'hi ha un que només fa que jugar amb els integrants dels altres equips, l'Hugo. Decideixo parlar amb ell perquè participi i s'involucri més amb l'equip.

Durant la segona sessió de reptes l'equip continua millorant. S'ajuden i s'animen els uns als altres per aconseguir realitzar els diferents reptes. Fins i tot els membres que no volien realitzar els elements acaben fent-los amb l'ajuda d'un company o companya. Només em preocupa l'Hugo que no està participant gaire amb el seu equip i els seus companys l'han d'estar cridant cada dos per tres per poder realitzar els reptes. És a la tercera sessió que aquest alumne decideix proposar-me un canvi d'equip. Com a docent contemplo aquesta opció ja que després d'insistir molt i de parlar amb ell moltes vegades no aconseguixo que treballi amb el seu equip. Considero que aquest canvi pot afavorir al seu actual equip per continuar millorant i, alhora, aquesta nova incorporació dins de l'equip Jordan els pot ajudar a progressar com a equip. Un cop finalitza la sessió em reuneixo amb ells per fer el primer seguiment de l'equip en aquesta unitat didàctica.

David: Com va l'equip?

Comencen a fer broma amb qui comença a parlar primer.

Dídac: A veure, jo crec que estem millorant en tots els sentits, és a dir, tothom està posant ganes. Hem passat de tenir un parell o tres de persones que no volien fer res ni tant sols intentar-ho, però ara ho estan intentant. I la resta també estem millorant. Jo ho veig bé.

Nil: A mi solo me falta echar las piernas al aire.

Irina: Jo crec que ens estem implicant més que en el bàsquet.

Tots: Sí!

Lara: Jo la setmana passada o l'altra, allò de posar-se a la paret i aixecar les cames, no ho podia fer i avui m'ha sortit a la primera.

Irina: I jo he fet la vertical a la primera i sense ajuda.

David: Tu què opines, Gerard?

Gerard: Doncs el que ha dit més o menys el Dídac. Abans hi havia gent que no feia res, jo m'incloc en aquest grup perquè no m'agrada l'esport...

David: I ara creus que t'estàs implicant més amb l'equip?

Gerard: Sí.

David: Val, llavors creieu que l'equip i els companys estan millorant la tècnica de la gimnàstica?

Tots: Sí.

Lara: Jo he après a fer la tombarella.

Dídac: Jo també!

Lara: Tu has fet la roda.

Dídac: Això la roda! –entusiasmat.

David: I apareixen conflictes?

Tots: No, ara no.

David: Us animeu?

Tots: Sí!

Lara: Si aquesta –referint-se a la Irina– perquè fes la tombarella li he hagut de dir que li faria els dibuixos que volgués. Això és motivació.

David: També us ajudeu?

Tots: Sí!

Irina: Avui molt!

David: Cadascú compleix amb el seu rol dins l'equip?

Comencen a parlar de la puntuació i fan referència a la seva millora en les últimes setmanes i una alumna em crida des del gimnàs.

David: El compromís personal tothom el compleix?

Tots: Sí.

David: Què creieu que heu de millorar com a equip?

Irina: Anar més per feina.

Dídac: Jo crec que, tal com vàrem començar, estem millorant. No crec que arribem a guanyar res, però...

Lara: Cada dia millorem una mica més.

Nil: Es que el ambiente –referint-se al clima de treball– es muy bueno.

La reunió amb l'equip em permet confirmar tot allò que he estat observant en les sessions que portem de la unitat didàctica. Els integrants de l'equip s'animen i s'ajuden més, tots i totes participen en els diferents reptes i intenten portar a terme el seu rol i el seu compromís personal. Tots aquests aspectes que han anat millorant a poc a poc són indicadors que em permeten afirmar la bona progressió de l'equip.

Durant les sessions següents l'equip continua ajudant-se i animant-se per poder aconseguir el màxim número de punts. Són conscients que si cadascú aporta el seu granet de sorra i s'ajuden els uns als altres podran arribar a obtenir la primera posició de la classificació. Observo que en Dídac continua assumint algunes de les funcions encomanades a la responsable de l'equip encara que ja no tingui aquest càrrec. La Lara es deixa ajudar a l'hora de gestionar l'equip i els conflictes que apareixien en la unitat del bàsquet ja no han tornat a aparèixer. Trobo que la comunicació, el clima de treball i el respecte que hi ha entre els diferents membres és clau perquè segueixin treballant i millorant dia a dia.



Figura 9. L'equip realitzant figures dels reptes cooperatius.

El treball constant de l'equip fa que finalitzin la temporada de la gimnàstica amb una puntuació de 620 punts. És l'equip que aconsegueix més punts de tots i es col·loquen en primera posició a pocs punts del segon classificat, Los Warriors. Encara els falta la fase final de la unitat didàctica per poder obtenir la primera plaça definitiva, però segur que si continuen en aquesta línia podran aconseguir-la.

Ens tornem a trobar una última vegada el dia que comencen a treballar la coreografia final i que hauran de presentar a la competició final. Torno a fer la pregunta.

David: Com va l'equip?

Lara: Molt bé.

Dídac: A veure, com a equip, crec que hem millorat. Individualment també. La gent que sota cap circumstància volia fer res està treballant una miqueta més, però podem fer més.

David: D'acord, què opines Gerard?

Gerard: Té raó. És això.

David: Hi ha gent que pot implicar-se més dins l'equip?

Gerard i Lara: Sí –alhora.

David: Tot i això, creieu que hi ha hagut una millora?

Tots: Sí, sí!

Lara: Abans no ens aguantàvem ni a una paret.

Irina: Però per què la gent diu que no comptem bé? –referint-se a la puntuació de la competició.

Dídac: Doncs perquè com que vam comptar malament el primer dia i el segon...

David: No patiu. Nil, creus que l'equip i els companys estan millorant la tècnica de la gimnàstica?

Nil: Sí.

Dídac: Sí quiero. –fent broma.

David: Vosaltres què creieu?

Alguns: Sí!

Lara: També.

David: Apareixen conflictes entre vosaltres?

Lara: No.

Nil: No, no gaires. Algun puntual.

Lara: L'únic conflicte que hem tingut és dir-li a aquesta –referint-se a la Irina– que intenti fer una tombarella, però no vol.

Dídac: O dibuixar sense ocupar massa espai –comentari una mica fora de lloc.

Irina: És un full en brut, després ho passaré a net...

David: Però la Irina ha anat provant coses, veritat?

Lara: Sí, sí.

David: Potser la tombarella no s'ha atrevit a fer-la, però n'ha provat d'altres. És molt positiu. Us animeu?

Tots: Sí!

Dídac: És que sinó...

Aquesta afirmació que fa en Dídac em fa reflexionar sobre la importància que té el fet d'animar-se i d'ajudar-se els uns als altres per poder progressar com equip.

Irina: Ens animem dient-nos: ¡si no lo haces te mato! –fent broma.

David: Us ajudeu?

Gerard: Sí.

David: Cadascú compleix amb el seu rol?

Lara i Irina: Sí.

David: Sí? I amb el compromís?

Irina: El meu és fer la tombarella. I l'he fet, eh!

Lara: Jo soc l'animadora. Ah, no. Soc la responsable de l'equip.

David: Els heu assolit els compromisos?

Irina: Jo sí, jo sí!

Lara: Sí, jo no m'he enfadat encara.

David: Així m'agrada, que aneu assolint els rols i els compromisos. Què creieu que heu de millorar?

Lara: No tenir tanta por a l'hora de fer... –no acaba la frase.

Dídac: Ens quedem curts sempre. Sempre hi ha alguna cosa que no fem.

David: Però esteu satisfets amb la feina?

Dídac: Sí!

Lara: En general està bé.

Estic molt satisfet amb el procés d'aquest equip. Malgrat els problemes i les dificultats que s'han anat trobant, l'equip ha continuat endavant. Considero que han anat progressant molt des de la unitat didàctica del bàsquet fins ara. D'aquesta manera, finalitzo l'últim grup de discussió molt content de la feina feta. La comunicació i les interaccions entre ells i elles a l'hora d'animar-se i ajudar-se han estat claus per poder arribar fins on han arribat.

En les sessions de preparació de la coreografia l'equip continua mostrant moltes ganes per seguir millorant i, sobretot, volen guanyar la competició. Tenen clar que hi ha poca distància respecte el segon classificat i que han de realitzar una bona coreografia per poder guanyar. Sessió rere sessió l'equip s'implica de valent i treballa més que qualsevol altre equip. Dues sessions abans de la competició final es porta a terme una assaig general i és dels pocs equips que poden ensenyar a la resta d'equips la seva coreografia.

Quan arriba el dia de la coreografia final, l'equip torna a demostrar la bona feina que ha realitzat durant tota la unitat didàctica. Realitzen la coreografia que tenien preparada

quasi a la perfecció. La resta d'equips valoren molt positivament la coreografia d'aquest equip i, fins i tot, hi ha un integrant d'un altre equip que els felicita per la coreografia que han portat a terme. Una vegada es produeix el recompte de punts, l'equip es proclama campió de la unitat didàctica de la gimnàstica!



Figura 10. L'equip recollint les medalles de la unitat didàctica de gimnàstica

Aquest procés que viu l'equip durant aquestes dues unitats didàctiques em fa reflexionar i em permet analitzar quins han estat els aspectes importants perquè l'equip hagi "trionfat" durant el seu procés. La progressió de l'equip ha sigut lenta, però han resolt els conflictes que apareixien amb en Dídac, el responsable de l'equip, durant la unitat didàctica del bàsquet. En Dídac ha estat capaç de millorar les seves habilitats socials ja que ha après a dir les coses als seus companys i companyes de manera diferent i a respectar els diferents punts de vista. També ha sabut portar a terme un rol diferent i deixar el lideratge de l'equip a la seva companya, la Lara, encara que en algun moment li ha donat un cop de mà amb les funcions d'aquest rol.

D'altra banda, en aquest equip també ha aparegut la falta de cohesió de grup, sobretot es pot veure clarament quan l'Hugo decideix canviar d'equip perquè no es troba bé dins l'equip. Aquest canvi ha ajudat a l'equip a mantenir la bona dinàmica i el clima de treball ha seguit millorant sessió rere sessió. Tots els integrants de l'equip han mostrat un gran compromís i responsabilitat al llarg de la unitat didàctica de la gimnàstica. D'aquesta manera, a mesura que han anat treballant en equip i s'han anat coneixent més, ha incrementat la seva interdependència positiva d'identitat, és a dir, han entès que formen part del mateix equip i tots s'han sentit responsables dels aprenentatges dels seus integrants.

Reflexiono sobre la meva figura com a docent. Aquesta figura té un paper fonamental a l'hora de decidir què fer davant d'aquest problema. El canvi d'equip de l'Hugo ha propiciat un canvi de dinàmica d'aquest equip, però què hagués passat si no hagués hagut aquest canvi? L'equip hagués continuat progressant? M'adono que la meva figura és una peça clau del procés de cadascun dels equips i que les decisions que prenc com a docent poden ser molt rellevants per als diferents equips.

4.3 La història de l'equip Los Pollos

Compte, que venen corbes!

Els protagonistes d'aquesta història són en Miquel, la Mar, l'Izan, la Laura, l'Eudald i la Clàudia. La història d'aquest equip és complexa i es troba plena de conflictes que han d'anar superant per poder construir la seva identitat com a equip. Dins d'aquest destaca un protagonista que no posa les coses fàcils i que genera la gran majoria dels conflictes de l'equip. Aquest és en Miquel i, encara que aquest no ha realitzat mai un esport col·lectiu, vol assumir el rol de responsable de l'equip.

Les primeres sessions de l'equip Los Pollos no són gens fàcils i comencen a viure alguns conflictes dins l'equip. Durant la sessió de cohesió de grup en la qual els alumnes realitzen diferents jocs cooperatius i comencen a interactuar entre els integrants d'aquest, es genera el següent conflicte.

Miquel: David, digues-li que ha de córrer més!

David: Creus que no ho ha donat tot?

Miquel: No... per culpa seva anàvem molt lents.

David: Però tu ets el responsable de l'equip, oi? Parla amb ella.

Miquel: Però és que no em fa cas...

M'adono que en Miquel és una persona molt competitiva i, encara que el jocs que he proposat són cooperatius i en cap moment he dit que han de competir els uns contra els altres, ell només vol guanyar i escridassa a algunes companyes per tal d'aconseguir-ho.



Figura 11. L'equip realitzant els jocs de cohesió de grup.

Una vegada comencen els entrenaments de la temporada, la integrant de l'equip que trenca el gel i prepara el primer entrenament del bot i el canvi de mà és la Clàudia. L'alumna ha preparat una sessió molt dinàmica en la qual tots els membres de l'equip estan en continu moviment menys un que està amb les mans a les butxaques. Els crido a tots i a totes perquè es reuneixin amb mi un moment.

David: Què tal nois? Què passa Miquel?

Miquel: Doncs que la Laura no s'ho pren seriosament...

Laura: Sí que m'ho prenc seriosament, però també m'agrada passar-m'ho bé.

Miquel: Però és que no para de riure i va molt lenta.

Izan: És que aquí també estem per passar-nos-ho bé.

David: Clar! Hem de treballar i, a més, ens ho podem passar bé també.

Miquel: Ja... però no tota l'estona.

Clàudia o Mar: El que passa és que el Miquel vol que ho fem tot al màxim i hi ha moments que nosaltres volem també passar-ho bé...

Miquel: Així no guanyarem ni un partit...

David: Trobo que heu de trobar la manera entre tots de buscar l'equilibri als entrenaments per treballar i passar-ho bé a la mateixa vegada.

Miquel: No, s'ha de treballar al màxim sempre.

Laura: Però nosaltres ja treballem, és ell que diu que no ho fem.

Miquel: Perquè vas caminant i no pares de riure amb la Mar o la Clàudia.

Mar o Clàudia: El Miquel és molt competitiu.

Miquel: Sí!

Mar o Clàudia: Però en els compromisos personals va posar no ser tan competitiu.

Miquel: Però no ho penso complir.

David: Com que no? Per què?

Miquel: Perquè no.

David: Crec que el Miquel us pot aportar a l'equip una cosa molt bona que és la competitivitat. Però Miquel, deixa que ells també aportin a l'equip les ganes de passar-

ho bé. Cadascú ha d'aportar coses a l'equip i d'aquesta manera, l'equip funcionarà. Què us sembla?

Tots contesten que bé, exceptuant en Miquel.

David: Si treballeu en equip, segur que podreu arribar a competir molt bé a les competicions finals.

Miquel: Jo no sé treballar en equip...

David: Per això estem aquí. Per aprendre.

Laura: Només sap treballar sol.

Miquel: Doncs si...

David: Va, falta molt poqueta estona d'entrenament. Us deixo que us reuniu i parleu entre vosaltres. Que sapigueu que trobo que sou un molt bon equip i que podeu treballar molt bé! Però heu de posar cadascú de la vostra part.

L'estona que els queda d'entrenament decideixen seure al terra per acabar de parlar dels diferents conflictes que estan apareixent. Em comença a preocupar una mica que en Miquel generi tants problemes i conflictes dins de l'equip. Espero que es deixi ajudar pels seus companys i aquests el recolzin i no el deixin de banda. Aquell dia marxo cap a casa pensant en aquest equip i em faig algunes preguntes. Aprendrà en Miquel a ser més tolerant amb els seus companys i companyes? L'equip serà capaç d'aprendre a treballar en equip?

A la segona sessió d'entrenaments l'entrenador és l'Eudald i s'encarrega de la passada. Durant la sessió l'equip treballa d'allò més bé. Em sorprèn molt l'actitud que està tenint en Miquel ja que està ajudant i animant als companys. Sembla que la xerrada que vam tenir a la sessió anterior va ajudar a l'equip a resoldre alguns conflictes interns i l'entrenament ha anat com una seda! Toca el torn de l'Izan, l'únic membre de l'equip que juga a bàsquet com a extraescolar fora de l'institut. Es nota que l'Izan té més recursos a l'hora de preparar la sessió. Sap explicar a la perfecció com es realitza tècnicament un llançament a cistella i proposa exercicis i activitats que motiven molt als seus companys i companyes. L'equip continua amb una bona dinàmica.

Continuen els entrenaments i en Miquel és l'expert en l'atac. Aquest es mostra entusiasmada fent d'entrenador i ha preparat una bona sessió. Tot i això, durant aquesta, en Miquel s'enfada i esbronca a les seves companyes perquè no paren de riure quan fallen alguna cistella o perden alguna pilota. En finalitzar la sessió es reuneixen amb mi per fer la primera discussió de grup.

David: Com creieu que està progressant l'equip?

Mar: Bé, millor.

Izan: Sí, millor que abans.

Laura: Anem millor que al començament.

Miro al Miquel i veig que no està d'acord amb el seus companys.

David: Miquel, tu què creus?

Miquel: No, jo no parlo...

Tots els companys a la vegada: No, digues la teva opinió!

Miquel: Que jo no parlo, que jo no parlo...

David: Miquel, crec que tens una opinió que és tan vàlida com la de l'Izan, com la de la Mar, com la de la Laura...

Miquel: Que és igual...

Insisteixo, però no hi ha manera que expressi la seva opinió.

David: Tu què en penses, Eudald?

Eudald: L'equip està progressant bé, millor que al principi, però encara ens falta una mica.

Alguns afirmen amb el cap.

David: I aquesta mica com creieu que la podem aconseguir?

Izan: Doncs posant de la nostra part.

Clàudia: Esforçant-nos i parlant els uns amb els altres.

Eudald: Dialogar...

Ep!! Quan sento aquesta paraula dono voltes a la importància que té comunicar-se dins d'un equip. Està clar que si cadascú va a la seva difícilment hi haurà cooperació. Estic d'acord amb la Clàudia i l'Eudald... en aquest equip encara han de comunicar-se, dialogar i trobar acords per poder progressar més com a equip. Continuo.

David: Laura, creus que l'equip i els companys estan millorant tècnica i tàcticament?

Laura: Com tècnica i tàcticament?

David: Estan millorant la tècnica del bot, la passada...?

Laura: Sí home, sabem coses que abans no sabíem.

David: Mar, tu creus el mateix?

Mar: Sí...

La Laura i la Clàudia també opinen el mateix.

David: Hi ha conflictes entre vosaltres, Miquel?

Miquel: Sí.

David: Amb qui?

Izan: Laura i Miquel.

Miquel: I la Mar.

Comença una discussió entre la Mar i el Miquel.

David: Va, llavors seguim tenint els mateixos problemes que teníem al principi de la unitat didàctica?

Laura: Jo ho veig millor que abans. Ja no ens barallem tant.

Izan: Sí, millor sí.

David: Tu com ho veus Eudald?

Laura: Con los ojos –I riu.

David: Si us dono el meu punt de vista, Miquel, jo crec que últimament en els últims entrenaments que esteu fent no hi ha tants conflictes com abans, m'equivoco?

Miquel: No, pot ser.

David: Oi? Recordeu aquell dia que vam parlar i vam estar una estona parlant sobre els conflictes que sorgien. Jo crec que als entrenaments l'actitud de cadascun de vosaltres ha canviat una miqueta i que esteu progressant. Jo ho veig d'aquesta manera. Si us plau, Miquel, si veus que no és així digues-ho.

Miquel: No, no és així.

Mar: Jo no crec que pensis així, eh.

Laura: No, jo tampoc ho crec. No ho vol dir.

Mar: A mi m'agradaria que em diguessis que és el que faig malament, o a la Laura també.

Izan: Jo crec que, Mar, el teu problema és que rius molt i desconcentres al grup una mica. Crec...

Mar: Vale, pues deixo de riure.

Izan: Bueno, a veure, no riure tant, però alguna vegada sí que pots. I la Laura pues no sé perquè diu que li té mania el Miquel i no sé perquè...

Mar: Per mi no li agrada el grup i és això. No ho vols acceptar.

Laura: És per nosaltres perquè riem...

David: L'última vegada que vam parlar d'aquest tema era per això, oi? Deia que la Laura estava tota l'estona rient, potser que la Mar també... estaven les dues rient i vam parlar. I el teu compromís personal quin era?

Izan i Eudald: Ser menys competitiu.

Miquel: Però després el vaig rectificar, però no em vau deixar tatxar-ho.

David: El seu compromís personal era no ser tant competitiu. Jo crec que estàs sent una mica més flexible, Miquel. I jo crec que l'Izan coincideix amb mi que estàs començant a ser una mica més flexible.

Izan: Sí.

David: Sí? Ara potser, l'equip està treballant millor perquè... sí o no? Estàs sent una mica més flexible amb aquest tema.

Miquel: No.

David: No?

Laura: Jo penso que sí.

David: Jo ho veig així.

Izan: S'està agafant les coses amb més calma.

David: En general he vist un canvi bastant satisfactori d'aquest equip. De les primeres sessions en les quals teníem el problema de que el Miquel no volia participar perquè us veia a vosaltres que estàveu jugant i estàveu rient i deia que així no treballava... He vist que aquestes dos setmanes que heu estat fent entrenament, heu estat molt més

dinàmics i heu estat treballant. Jo ho he vist així... Que encara riuen, home doncs per què no? Hi ha moments que han de riure, però també s'ha de treballar.

Clàudia: Però ara riuen menys.

David: Doncs ja està, perfecte. Per això dic que esteu progressant. I, Eudald, us ajudeu?

Eudald: Bueno... una mica.

Izan: No molt...

David: El Miquel va dient que no a tot.

Mar: Ja...

David: Creus que no us ajudeu prou? Pot ser eh, hi ha molts equips que creuen que s'han d'animar molt més i us heu d'ajudar molt més. Vosaltres, en el vostre cas, què creieu?

Izan: Que sí... és el mateix.

David: Que us ajudeu o no?

Izan: Que no.

David: I us animeu?

Eudald: A vegades sí.

David: És una cosa a millorar el tema d'ajudar-vos i animar-vos més, Miquel?

Miquel: Pot ser.

David: Doncs anem a fer-ho, anem a millorar.

El conflicte continua durant la discussió i en Miquel segueix recriminant algunes coses als companys i companyes, fins i tot em planteja canviar-lo d'equip, però els seus companys volen que continuï amb ells i verbalitzen que tots intentaran fer un canvi d'actitud per continuar endavant. No deixen de banda en cap moment al Miquel malgrat els mals de caps que sovint genera a l'equip. Durant la discussió de grup he hagut d'anar reconduint els comentaris per animar-los i perquè vegin que no tot és negatiu i que estan progressant. No sé si ho hauré aconseguit, sobretot amb en Miquel...

Últimes setmanes d'entrenaments i l'experta en la tàctica és la Laura. Durant l'entreno l'equip està molt dispers i no acaba de fer cas a l'entrenadora. Saben que al finalitzar l'entrenament faran un partit amistós i estan molt nerviosos. El primer partit amistós el

juguen contra l'equip Jordan i l'equip acaba perdent. Em dirigeixo cap a l'equip perquè m'expliquin com ha anat el primer partit i en Miquel no està gaire content.

Miquel: Jo no jugo més, David.

David: Per què?

Miquel: No em paren de dir que no passo la pilota.

Laura: És veritat, no passava la pilota.

Miquel: Sí que els hi he passat la pilota. És que elles tampoc es movien i jo estava sol a sota la cistella. A més a més, si estàveu defensades com volíeu que us passés la pilota?

Laura: Hi havia moments que ens haguessis pogut passar la pilota.

David: Escolteu-me. Sou un equip i tothom ha de participar. Si el Miquel està a sota la cistella, puc entendre que en aquest moment no us passi la pilota. Però Miquel, si alguna companya està desmarcada i té més possibilitats que tu de fer bàsquet, aquí sí que li hem de passar la pilota. Enteneu?

Tots: Sí...

L'entrenadora que s'encarrega d'explicar l'últim contingut del bàsquet és la Mar. L'alumna s'ho ha preparat tot molt bé, però hi ha dos membres de l'equip que estan lesionats; la Laura i l'Izan. Aquestes dues persones ajuden bastant a l'entrenadora i aconsegueixen fer un entrenament força bo malgrat les circumstàncies. L'equip juga el seu segon partit amistós contra l'equip BCD i torna a perdre. Dos partits, dues derrotes. Aquest fet no ajuda gens a l'equip i la tensió segueix augmentant dins i fora de la pista. L'última sessió d'entrenament l'equip aconsegueix recuperar els membres que estaven lesionats i tots plegats decideixen realitzar situacions de 2 contra 2 i 3 contra 3. Al finalitzar l'entrenament juguen contra l'equip Els Guapos i acaben guanyant el seu primer partit amistós.

Finalment comencen les competicions finals. L'equip arriba a les competicions molt motivat després de la victòria de l'última setmana i és l'únic equip que tots els seus integrants van vestits amb samarretes del mateix color. El primer partit el disputen contra l'equip Los Warriors i acaben guanyant 7 a 2. Durant el partit en Miquel no para d'escriu als seus companys quan s'equivoquen. El segon partit el juguen contra l'equip BCD i encara que no tenen gens d'encert durant tot el partit, tornen a guanyar 4 a 2. En la segona jornada de partits competeixen contra l'equip Jordan. El partit està molt ajustat fins al final, però l'equip acaba guanyant 12 a 10. També juguen contra l'equip Els Guapos i tornen a guanyar per 7 a 2. D'aquesta manera, finalitzen la primera

volta de partits amb un balanç molt positiu ja que han aconseguit guanyar tots els partits i no han perdut cap. Tots els membres de l'equip estan molt motivats i creuen que podran emportar-se el campionat si continuen així.

En la tercera setmana de competicions l'equip torna a jugar contra Los Warriors i aquesta vegada el partit està més igualat. Durant el partit, en Miquel segueix escridassant als seus companys, sobretot a la Mar que sovint se li escapa la pilota de les mans. Arriben al final de partit amb un empat en el marcador (6 a 6). El primer que encistella guanya i el primer que ho fa és l'equip Los Warriors. És el primer partit que perd l'equip Los Pollos durant les competicions finals i només acabar es reuneixen amb mi per fer la segona discussió de grup.

David: Com creieu que va l'equip?

Tots: Millor

David: En què va millor?

Izan: En tècnica...

David: En tècnica vols dir tècnicament a l'hora de botar, passar...?

Izan: A l'hora de jugar millor i a l'hora de parlar entre nosaltres també perquè ja no discutim tant.

David: Val.

Eudald: No discutim tant però encara ens falta una mica de comunicació.

David: Perfecte, quan dius comunicació què vols dir Eudald?

Eudald: Parlar entre nosaltres, ajudar-nos...

Torna a sortir la comunicació com un aspecte que han de seguir treballant. És, doncs, la comunicació un aspecte important per cooperar?

David: Escolteu-me un momentet. Llavors creieu que heu millorat tècnicament i tàcticament des de que ens vam reunir per primer cop fins ara?

Tots: Sí.

David: Apareixen conflictes? Recordeu els conflictes que hi havia a vegades entre vosaltres. Trobeu que encara hi són?

Mar: No.

Eudald: No.

David: Cadascú compleix el seu rol?

Miquel: Però jo tinc una cosa a dir.

David: Digues.

Miquel: La Laura...

Laura: Bueno, bien empezamos.

Miquel: Entra a pista i es queda així –creua els braços– i no va en broma. I després diu: no, jo em canvio ja, jo em canvio ja... i se'n va i estem jugant encara una jugada i fan un 3 contra 4 –es refereix que es queden amb un jugador menys – i després arriba un altre i ens fica un punt.

David: Val, això és el tema de la competició. Intenteu fer els canvis quan es pari el partit i no intenteu fer els canvis quan encara estan jugant perquè sinó passa això.

David: Seguim amb el tema dels rols. Cadascú compleix el seu rol?

Tots: Sí.

Miquel: Jo crec que sí.

David: Perfecte, i el compromís personal?

Tots: Sí.

David: Quin era el teu compromís personal, Miquel?

Izan: No ser tan competitiu.

Miquel: No, el vam canviar.

Clàudia: No.

David: No, encara segueix sent el mateix.

Clàudia: Ara ja no ho és tant.

David: Exacte. Molt bé Clàudia!

Clàudia: Avui ha sabut perdre.

David: Exacte, m'ha agradat molt la teva reacció –dirigint-me al Miquel–. Heu perdut un partit a l'últim segon o a l'última cistella perquè havíeu de desempatar.

El seguiment de l'equip és molt positiu! La comunicació i el diàleg que a poc a poc ha començat a aparèixer dins de l'equip ha fet que puguin resoldre els problemes i els

conflictes entre ells. També això ha generat que s'animin i s'ajudin i que hagin estat capaços de millorar el seu joc col·lectiu. L'actitud d'en Miquel ha canviat respecte les sessions anteriors i comença a respectar més les opinions de la resta de companys i companyes.

En les dues últimes sessions de competicions, l'equip acaba guanyant tots els partits que juguen i abans que els altres equips disputin el seu últim partit ells ja saben que són els campions de la unitat didàctica del bàsquet. Finalitzo aquesta unitat didàctica content i satisfet pels resultats obtinguts amb aquest equip. Hi ha hagut moments complicats en els quals he hagut d'intervenir per poder gestionar alguns conflictes, però tot això ha servit perquè l'equip progressi i aprenguin a treballar en equip. M'adono que la meua feina com a docent és clau per poder guiar als alumnes a l'hora de treballar la competència del treball en equip i perquè puguin arribar a cooperar dins d'aquest. No és un camí fàcil, però és gratificant!



Figura 12. Recollint les medalles de la unitat didàctica del bàsquet.

“Èxit” aconseguit! I ara què?

Comença la unitat d'habilitats gimnàstiques. L'equip continua molt motivat després d'haver guanyat les competicions finals del bàsquet. En Miquel deixa de ser el responsable de l'equip i passa el seu càrrec a l'Eudald. Durant les primeres sessions de la gimnàstica l'equip treballa força bé i tots els integrants s'atreveixen a realitzar la gran majoria dels elements proposats en les diferents estacions. Una vegada comencen a treballar a partir dels reptes cooperatius l'equip perd la bona dinàmica que va iniciar durant la primera unitat didàctica. Les dues primeres sessions de reptes fan perdre el fil

a alguns membres de l'equip com és el cas d'en Miquel. Aquest deixa de banda al seu equip per jugar amb integrants d'altres equips. Tot i això, el seu equip continua treballant bé i l'han d'avisar cada vegada que volen aconseguir un repte.

No és fins a la tercera sessió de reptes cooperatius que l'equip comença a treballar de debò. Tornen a aparèixer les ganes d'aprendre i de millorar per poder competir contra la resta d'equips. L'equip aconsegueix la seva màxima puntuació de totes les sessions que portem treballades i es col·loquen en segona posició darrera Los Warriors. La sessió següent continua amb una bona dinàmica per part de l'equip i tots els membres cooperen per assolir els diferents reptes.



Figura 13. En Miquel realitzant correccions als seus companys i companyes.

Al final d'aquesta em reuneixo amb l'equip per fer el primer seguiment de la unitat.

David: Com va l'equip nois?

Laura: Millor que abans.

Miquel: Molt bé, molt bé –cantant.

David: Millor que abans?

Laura: Bueno, molt millor que abans.

David: Millor que abans vols dir a l'inici d'aquesta unitat didàctica o al final de la unitat didàctica del bàsquet?

Izan: Al final.

Laura: Al final.

En Miquel continua cantant.

Miquel: Ostias... ai, perdó...

David: Miquel...

David: Millor?

Tots: Sí.

David: Què més? Algú que vulgui opinar alguna cosa.

Laura: Estem més per la feina, ens ajudem més.

Mar: No ens barallem.

Laura: No –donant constància que és així.

En Miquel segueix cantant.

Izan: Ja no riem tant.

Laura: Va Miquel tio, hiperactiu...

Eudald: I ja no ens barallem.

David: Llavors, creieu que l'equip i els companys estan millorant la tècnica de la gimnàstica?

Tots: Sí.

David: Tots esteu millorant?

Tots: Sí.

David: I per què milloreu?

Izan: Perquè ens ajudem.

Eudald: Perquè ens ajudem entre nosaltres.

David: Sempre?

Miquel: Visca! Sí!

Izan: No, ja que la Clàudia no vol que l'ajudem en algun... –no acaba la frase.

*Laura: Si hi ha algú que no vol ajuda... com el Miquel que deia: no vull que em mireu!
Doncs no el miràvem, ho feia sol i ja està.*

David: Tot i això, accepteu l'ajuda dels companys?

Tots: Sí.

David: I, us animeu?

Alguns: Sí.

Eudald: Bueno, a vegades.

Clàudia: Ara sí.

Izan: ¡Venga Mar! –fent broma.

David: Perfecte, molt més que a la unitat didàctica del bàsquet?

Tots: Sí.

Izan: Yes!

L'equip segueix progressant i millorant dia a dia. Estic molt satisfet de l'evolució que segueix tenint aquest equip. Els conflictes que van aparèixer durant la unitat didàctica del bàsquet pràcticament han desaparegut i encara que l'equip també té moments no tan bons, continuen animant-se i ajudant-se, fins i tot, més que a l'altra unitat didàctica. Trobo que ara es coneixen, es respecten més i tots van a la una. Tenen clars quins són els seus objectius i saben els seus rols i els compromisos personals dins de l'equip.

La temporada de reptes cooperatius continua i els resultats es van ajustant cada vegada més. L'equip manté la bona dinàmica fins al final de la temporada i finalitzen aquesta amb una puntuació de 545 punts col·locant-se en tercera posició. Els conflictes dins l'equip tornen a aparèixer el primer dia que han de començar a elaborar la coreografia final. Sembla que no es posen d'acord i en Miquel es nega a treballar amb l'equip.

David: Què passa Miquel?

Miquel: Doncs que això és una merda. No m'agrada la gimnàstica i no penso realitzar la coreografia.

David: Per què? El teu equip et necessita i no pot fer la coreografia sense tu.

Miquel: No podem fer una altra cosa o algun altre esport?

David: De moment hem d'acabar aquesta unitat didàctica. Va, intenta provar-ho ni que sigui.

Miquel: No, no ho faré...

Els membres de l'equip segueixen elaborant la coreografia mentre en Miquel seu al banc i observa els altres equips. Al final de la sessió i després que els seus companys hagin

insistit bastant, en Miquel s'incorpora a l'equip per continuar amb la coreografia. Sembla que el conflicte ha estat puntual i torna a treballar amb l'equip com si no hagués passat res.

A la setmana següent l'equip treballa molt per poder avançar tot el que no van poder fer la setmana anterior. En Miquel està molt participatiu i tot l'equip està motivat per aconseguir la primera posició de la gimnàstica. Es tornen a reunir una última vegada amb mi.

David: Com va l'equip?

Laura, Mar i Izan: Millor –ahora.

Miquel: Molt bé.

David: Què més?

Eudald: Que va millorant l'equip bastant més.

Laura: No ens enfadem tant per què fer o què no fer. Fem i ja està.

Clàudia: I el Miquel... ara vol participar.

David: Sí, és veritat. Fa dos setmanes no va voler fer la coreografia. I ara l'he vist a tope.

El Miquelriu.

David: Izan, creus que l'equip està millorant la tècnica de la gimnàstica?

Izan: Sí.

David: Què en penseu vosaltres?

Laura i Clàudia: Que sí.

David: Sí? Tot l'equip? Miquel?

Miquel: Sí.

David: Apareixen conflictes?

Alguns: No.

Eudald: Abans sí que apareixien, però ara ja no tants.

David: Respecte el bàsquet, què en penseu?

Laura: Que abans no es podia treballar...

David: I ara sí?

Laura: Ara sí. Et sents molt millor. Molt més a gust.

David: Esteu treballant molt en equip també. Per tant, us ajudeu?

Tots: Sí.

David: Us animeu?

Izan: Sí.

Eudald: Sí.

David: Cadascú compleix amb el seu rol?

Alguns: Sí.

Miquel: Espera...

Izan: No ho sé.

David: Si teniu qualsevol dubte dels rols els teniu apuntats al quadern de l'equip. Aneu-los repassant.

Miquel: Però què era?

David: El portaveu...

Miquel: Ah, sí!

David: Repasseu-los. Teniu també les tasques que heu de fer. I el compromís personal?

Izan: Quin era?

David: Recordes el teu? –referint-me al Miquel– Segueix sent el mateix que el del bàsquet? Creus que l'estàs aconseguint?

Miquel: Bueno...

Eudald: Jo crec que sí.

Miquel: És que són diferents esports.

David: Però estem competint contra els altres equips. Creus que estàs sent una mica més tolerant... menys competitiu?

Miquel: Sí.

David: Perfecte. Què més? Mar, què creus que l'equip ha de millorar?

Mar: No ho sé...

David: Alguna cosa que us falti.

Miquel: Més confiança.

David: L'equip ha de millorar la seva confiança? Entre companys?

Laura: Sí.

En aquest equip també apareix la paraula confiança. Segurament ha faltat més cohesió d'equip...

David: Alguna cosa més a millorar?

Laura: No, està tot molt millor.

L'equip ha continuat progressant des de l'última discussió de grup fins ara. La comunicació entre els diferents membres de l'equip sembla que ha anat millorant, però consideren que caldria més confiança entre ells. La comunicació i la confiança són dos aspectes clau que van apareixent i que hauria d'haver treballar més, sobretot la cohesió. Tot i això, segueixen sense aparèixer els conflictes que apareixien abans i, fins i tot, poden treballar millor respecte la unitat didàctica del bàsquet ja que ha millorat el clima de treball dins l'equip.

Arriba el dia de la competició final i porten a terme la coreografia que han treballat. Durant l'actuació l'equip comet alguns errors i la coreografia podria haver estat millor executada, però han treballat molt per poder arribar fins aquest punt. El camí que ha recorregut l'equip no ha estat gens fàcil i després d'haver aconseguit guanyar les competicions finals del bàsquet no tenia gens clar què succeiria dins l'equip. Han continuat progressant en el seu aprenentatge i, sobretot, han continuat treballant i millorant com a equip.

Finalment, després del recompte de punts, Los Pollos són els tercers classificats. Els integrants de l'equip estan molt satisfets amb la feina que han fet des de l'inici del curs fins ara. En aquest equip també va haver-hi dos integrants que van modificar la idea inicial del que vol dir la paraula equip. L'Eudald va acabar definint la paraula equip com...

Un conjunt de persones que treballen conjuntament, ajudant-se, animant-se, explicant el que els hi passa per aconseguir arribar a una meta conjunta.

En el cas de l'Izan...

Considero un equip aquells que s'ajuden entre ells, cooperen i prenen decisions conjuntes. Amb ells t'has de sentir bé. Compartir experiències és important per tots.

Quan llegeixo i observo aquestes definicions reflexiono sobre la importància de la interacció entre els membres de l'equip; la repercussió que té el fet d'animar-se, ajudar-se i, sobretot, comunicar-se entre ells, dialogar i explicar-se què els succeeix per poder resoldre els problemes. La comunicació dins de l'equip és clau!!



Figura 14. L'equip portant a terme la coreografia final.

L'equip Los Pollos ha d'anar resolent els conflictes que van apareixent amb en Miquel. El responsable de l'equip durant la unitat didàctica del bàsquet genera la gran majoria de conflictes dins l'equip per la falta d'habilitats socials a l'hora de dirigir-se als seus companys i companyes i els conflictes d'objectius que tenen els diferents membres; alguns volen passar-ho bé, d'altres aprendre i competir, fan que, com a docent hagi d'intervenir en nombroses ocasions per ajudar-los i orientar-los a l'hora de gestionar alguns d'aquests conflictes i els he d'encoratjar a seguir treballant en equip perquè puguin seguir millorant i progressant com a equip. L'equip té dificultats per incloure en els seus entrenaments i competicions el fet de passar-ho bé i de gaudir amb la pràctica esportiva. Sovint la Laura, la Mar i la Clàudia reclamen que volen passar-ho bé durant les sessions de la unitat didàctica, però en Miquel no contempla aquesta opció perquè sempre vol guanyar.

Al llarg de les dues unitats didàctiques intento, juntament amb els seus companys i companyes, reconduir l'actitud d'en Miquel per tal que l'equip pugui treballar millor i progressi. Els diferents integrants tenen clar que hi ha aspectes que han de millorar per treballar correctament en equip; la comunicació i el diàleg entre ells. Quan canvia el contingut i passen del bàsquet a la gimnàstica s'observa un canvi important en la

dinàmica de l'equip. En Miquel deixa el seu càrrec de responsable de l'equip i és capaç de fer un pas al costat i portar a terme el seu nou rol. Els conflictes dins l'equip disminueixen i el clima de treball és més bo. Fins i tot consideren que poden treballar millor.

Aquesta història em permet observar com les interaccions esporàdiques entre els diferents integrants, la comunicació i els diàlegs són fonamentals perquè els membres puguin millorar les seves habilitats socials, arribin a acords sobre els seus propis objectius i puguin arribar a assolir els seus càrrecs i els seus compromisos personals com és el cas d'en Miquel. La interdependència positiva d'identitat que genera el treball en equip fa que els diferents membres no vulguin deixar de banda a en Miquel malgrat tots els problemes que sovint ha anat generant dins l'equip i fan tot el possible perquè l'equip pugui avançar sessió rere sessió.

4.4 La història de l'equip Los Warriors

On és el responsable de l'equip? I la cooperació?

Els protagonistes d'aquesta història són l'Aina, en Sergi, la Laia, en Martí, la Maria, l'Adrià i l'Abril. En aquest equip no hi ha cap membre que assumeixi un rol principal o que destaquí per sobre dels altres. En el moment de crear la identitat com a equip, tots els membres estan molt contents de poder treballar junts durant la unitat didàctica del bàsquet. Hem⁵⁰ encertat amb aquest equip! –penso. En les primeres sessions l'equip passa desapercebut respecte els altres equips, pràcticament no apareixen conflictes entre ells i sembla que tot funciona bastant bé.

Els conflictes comencen a aparèixer en el moment que els entrenadors han de començar a preparar-se les sessions. El primer membre de l'equip que fa d'entrenador del bot i del canvi de mà és l'Adrià. Aquest alumne és el responsable de l'equip i ve cap a mi per comentar-me alguna cosa.

Adrià: David, és que elles no m'escolten...

David: Noies, com és que no l'escolteu?

Laia: Sí que l'escoltem!

Adrià: No, no ho fan. Quins tipus de bot hi ha?

Laia: Bot alt i bot de protecció.

Adrià: Sí, vale, però mentre ho estava explicant no m'estàveu escoltant.

Laia: Ja veus que sí...

La resta de l'entrenament l'equip treballa correctament. Tots els integrants participen en les diferents activitats que proposa l'entrenador i s'escolten els uns als altres. En la segona sessió d'entrenaments l'expert és el Sergi. No té cap problema a l'hora d'explicar la tècnica de la passada ja que tothom està pendent d'ell. L'equip continua en una bona línia, s'ajuden i estan motivats per aprendre i seguir millorant. Les dues primeres sessions van força bé, però l'equip comença a relaxar-se a partir de la tercera sessió. En aquesta és el torn del Martí que no ha pogut descarregar-se l'explicació de la tècnica del llançament, però té preparat l'entrenament. L'entrenador no dinamitza gaire bé l'entreno i els seus companys estan bastant parats i molt dispersos. A més, el

⁵⁰ En Josep, el professor de l'institut, i jo vam crear els diferents equips utilitzant un sociograma. Els grups classe es mantenien del curs anterior, però en Josep no coneixia a l'alumnat d'aquell curs.

responsable de l'equip és el primer que es distreu i no està atent a les correccions que fa l'entrenador.



Figura 15. L'equip reunit durant una explicació d'un aspecte tècnic.

La setmana següent l'Aina fa d'entrenadora i ha d'explicar l'atac als seus companys. L'equip continua dispers i alguns membres no fan cas a l'entrenadora. El responsable de l'equip continua sense posar ordre i es distreu fàcilment. Al final de la sessió realitzen el seu primer partit amistós contra l'equip Els Guapos i el guanyen. La dinàmica continua igual a la quarta setmana d'entrenaments ja que l'equip segueix sense funcionar. La Laia ha d'explicar la tàctica i ningú li fa cas. Parlo amb el responsable de l'equip perquè reuneixi tots els integrants de l'equip i deixin que la Laia pugui explicar el seu contingut. En finalitzar la sessió em trobo amb ells per fer el seguiment de l'equip.

David: Com creieu que va l'equip?

Adrià: Una miqueta malament i una miqueta endarrerits perquè el treball en equip no està gaire bé. Un està parlant, un altre no vol fer res i els altres estan jugant amb la pilota i jo soc un d'ells. I no sempre fem el treball que ens toca.

Laia: És que quan tres estan atents, dos no. Quan un està atents, tres no, saps?

Martí: Jo crec que estem tots desordenats.

David: Què vols dir desordenats?

Martí: Desordenats, que com diu l'Adrià, l'entrenador està explicant i uns estan jugant amb la pilota, d'altres estan parlant del cap de setmana...

Això vol dir que el responsable de l'equip no està realitzant la seva tasca correctament... L'Adrià, que és el responsable, no és capaç de posar ordre.

David: Val, i com creieu que podeu solucionar aquest problema?

Martí: Parant atenció.

Aina: Poniendo un poco de ganas.

Tots focalitzen l'atenció en la Laia.

Adrià: Aquesta companya –referint-se a la Laia– no vol fer res perquè diu que no sap res quan en realitat en sap.

Laia: No perquè quan vam començar em deien: no saps...

Adrià: Esto está para aprender.

Laia: Ja, però...

Maria: Esto no es la NBA.

David: Val. Llavors, Sergi, creus que esteu millorant tècnicament i tàcticament?

Sergi: Sí, però molt lent.

David: Creieu que us falta una mica de motivació?

Maria: Sí, a la Laia.

Martí: A tothom.

David: Jo el que veig des de fora és que vosaltres dos –referint-me al Martí i a l'Adrià – teniu motivació per jugar a bàsquet, però ho esteu fent de manera individual, és a dir, agafeu la pilota i jugueu pel vostre compte sense tenir en compte l'equip i que hi ha una entrenadora que s'ha preparat la sessió.

Martí: És que soc hiperactiu.

Adrià: No se l'ha preparat.

Comencen a discutir sobre si l'entrenadora s'ha preparat la sessió o no.

Martí: Ja o què?

Adrià: Nosaltres tenim motivació i a vegades juguem sols, d'acord. Però que ells ens diguin a nosaltres que volen jugar. Que no es quedin parlant.

Martí: Però ens posem a jugar quan el que fa d'entrenador ens diu que fem els exercicis.

Laia: Clar, es posen a jugar i no fan cas.

David: Llavors, què creieu que heu de millorar com equip?

Adrià: L'atenció.

David: Creieu que heu d'estar més atents?

Tots: Sí.

David: Aina, cadascú compleix amb el seu rol?

Aina: Sí.

Martí: Jo crec que sí.

David: Per exemple, en el cas de l'Adrià. Creieu que està fent la tasca del responsable de l'equip?

Martí: A vegades no, però normalment sí.

Aina: Normalment sí.

David: Penseu que la tasca de l'Adrià és molt important perquè si la cosa es descontrola, com a vegades succeeix, has de ser el primer a posar ordre en el teu equip. Trobo que el que us falta com a equip és més atenció, ordre, estar per la feina, i a partir d'aquí tot funcionarà bé. No trobeu que us falta això?

Alguns afirmen amb el cap.

David: Us animeu?

Maria: Sí, això sí. Les nenes més perquè quan juguen comencem: vinga Martí!

David: I us ajudeu?

Martí: Sí.

Adrià: A veces me dicen que me lo tomo como si fuera yo el entrenador. Jo vull ajudar a fer els exercicis.

David: Perfecte, clar. Si us heu d'ajudar com equip! –afirmant. Que l'Aina un dia necessita ajuda perquè no té clar un exercici o el que sigui, doncs l'ajudem. Però us heu d'ajudar i heu de ser un equip que és el que encara falta una miqueta. Seguir treballant per arribar a ser un equip. Sorgeixen conflictes?

Tots: No.

Maria: Alguna vegada alguna discussió.

Martí: Per exemple, l'Adrià diu: que me la pases que estoy solo, i l'altre diu: pero yo quiero tirar... però en aquest sentit.

David: En general no discutiu entre vosaltres, no?

Martí: No...

David: Cadascú compleix amb el seu compromís? No el rol, el compromís que teniu apuntat.

Aina: Eso de secretaria y todo eso, ¿no?

David: Això són els rols.

Adrià: Ah, eso de mejorar...

David: Exacte, el que heu d'aportar perquè l'equip millori.

Laia: Jo, tirar millor la pilota.

David: Vas apuntar una cosa tècnica que és el llançament. Millorar el llançament.

Adrià: Però és que no cabien més coses...

David: No passa res, una que milloreu vosaltres i que això faci que l'equip millori. Si vosaltres aconsegiu millorar aquest compromís, segurament l'equip millorarà. El compromís és molt important.

Aleshores comencen a discutir el perquè la Laia no va voler jugar el partit amistós passat i ella es queixa de que tots van en contra d'ella.

David: Stop! Ella ha d'intentar tenir una actitud més positiva i jo crec que el teu equip confia en tu i la gent vol que juguis els partits.

Martí: Si volem que juguis als partits és perquè ho pots fer bé!

David: Els teus companys el que volen és que tu milloris.

Laia: A veure, però jo de bàsquet no he sabut en la meva vida.

David: No passa res, per això estem aquí, per aprendre. Però si ens tanquem en banda segur que no aprendrem.

L'equip arriba a la conclusió que falta més cooperació. Cadascú tira per la seva banda i no acaben treballant en equip. Són conscients que s'han d'implicar molt més per poder millorar i que cadascú ha de posar de la seva part. Només d'aquesta manera podran arribar a cooperar. En aquest equip tampoc tenen gaire clar quins són els seus rols i els

seus compromisos personals. Fins i tot els confonen... He de seguir insistint més perquè cadascú els porti a terme. Si no tenen una bona organització els costarà poder treballar en equip.

L'últim contingut s'encarreguen d'ensenyar-lo la Maria i l'Abril. L'equip treballa una mica millor que les sessions anteriors i poden realitzar un 3 contra 3 focalitzant l'atenció en la defensa. Al final de la sessió juguen el partit amistós contra l'equip Jordan i durant aquest es produeixen conflictes entre un equip i l'altre. A l'última sessió, abans de començar les competicions finals, l'equip ha de treballar qualsevol contingut que ells considerin que pot fer millorar l'equip, però durant la sessió no treballen res en concret. L'Adrià i el Martí es dediquen a jugar i les noies només parlen entre elles. Torno a parlar amb l'equip i incideixo en la importància de cadascú i del treball en equip per poder millorar. Acaben jugant un partit amistós contra l'equip BCD i tornen a guanyar.

Comencen les competicions finals. L'equip està molt motivat i comencen jugant contra l'equip Los Pollos. És un partit complicat i saben que hauran de lluitar fins al final. La manca d'encert fa que l'equip s'emporti la seva primera derrota de la competició. El partit següent és contra l'equip Els Guapos i demostren que saben fer les coses bé. No donen opció a l'altre equip i obtenen la seva primera victòria per 6 a 0. A la segona jornada l'equip només juga un partit i és contra l'equip Jordan amb el qual va tenir algun conflicte en un partit amistós. L'altre equip no els permet jugar còmodes i acaben perdent per un contundent 10 a 0. En la tercera jornada juguen contra l'equip BCD i obtenen la seva segona victòria. D'aquesta manera, l'equip acaba la primera volta amb un balanç de dues victòries i dues derrotes.

A la quarta jornada l'equip torna a jugar contra Los Pollos. El responsable de l'equip no hi és, però tot i això acaben guanyant. Un cop finalitzat el partit es tornen a reunir amb mi per fer el seguiment.

David: Com creieu que va l'equip?

Aina: Millorant.

Maria: L'equip ha millorat des de l'altra vegada que ens vam reunir, però a la Laia li falta esforçar-se més.

Laia: Jo us animo, eh.

Aina: Has vist abans que li han passat la pilota i estava ella parlant... i diu: a mi no me la passis!

Martí: Després quan surt a jugar està quieta.

Laia: És que no sé què fer.

Aina: O es posa a ballar...

David: Val, ara estem posant el cas de la Laia. Hauria de millorar més la seva actitud a pista. Segueix igual la Laia respecte l'últim cop que vàrem parlar?

Martí: Sí.

David: Però com equip?

Aina: Hem millorat.

David: Heu millorat com equip?

Martí i Maria: Sí!

Maria: Sí, com equip sí. Perquè allò que ens costava...

Aina: Te explicas supermal, eh Maria –rient.

Maria: Ja... a vegades teníem baralles perquè quan llegíem allò dels entrenaments –els continguts de tècnica i tàctica del bàsquet– uns no s'escoltaven...

Laia: Però jo aquí sí que estava atenta... va ser quan van començar els partits.

Martí: Però ara no estem dient res de tu.

Laia: Ja ho sé...

Aina: Claro, porque ahí no tenías que hacer nada, solo escuchar.

Laia: No, i fer les pràctiques que això m'agradava –referint-se als entrenaments.

David: Creieu que esteu millorant tècnicament i tàcticament?

Sergi: Sí, jo crec que sí. A veure tàcticament potser no...

David: Tècnicament, el tema del bot, la passada, el llançament... heu millorat des de que va començar la unitat didàctica fins ara?

Maria: Jo crec que sí.

David: Tothom està d'acord? Laia?

Laia: Jo? En grup o individual?

David: Com a grup i individualment també, si creus que tu has millorat.

Laia: No, jo no.

Martí: Si no ha tocat la pilota...

Laia: És que jo... a veure, quan una cosa no em va doncs no em va...

David: Tema conflictives.

Martí: No, conflictives no.

David: Ja no apareixen conflictives?

Aina: No, porque ya la Laia... como lo tenemos asumido.

Martí: Ja...

David: Val, però a part del tema individual amb la Laia... que jo no crec que siguin conflictives perquè amb ella funcioneu bé.

Maria: Sí, però al no ajudar...

Aina: Clar, després surt ella i ens fiquen cistella.

David: Llavors, individualment ella ha d'intentar...

Martí: Posar-li més ganes.

David: Us animeu?

Tots: Sí.

Laia: Jo els animo molt.

David: Cadascú intenta complir amb el seu rol dins l'equip? Ara és una mica més difícil perquè ja estem a les competicions, però intenteu complir el vostre rol?

Martí: Sí.

David: I el compromís personal amb l'equip?

Aina: Hemos perdido eso de...

Laia: La "hojita" esa...

Sergi: Per apuntar les cistelles.

David: L'estadística.

Laia: Ho estic apuntant jo en una llibreta. Ho apunto jo, eh!

Aina: ¡Porque no juegas!

David: Cadascú compleix els compromisos que vàreu apuntar?

Tots: Sí.

David: Què us faltaria per acabar de millorar com equip dins d'aquesta unitat didàctica?

Martí: Que la Laia...

David: Com equip.

Maria: Posar-hi totes les ganes.

David: Creieu que us falta motivació o ganes?

Martí: No.

Sergi: Hi ha dies que són millor i d'altres que són pitjors.

L'equip sembla que ha millorat una mica respecte l'última vegada que ens vam trobar. La Laia continua sent el centre d'atenció de l'equip i tots tenen clar que no té gaire motivació per a aquest contingut. Malgrat això, ella s'esforça per portar a terme el seu rol i anima molt als seus companys. Des de l'última vegada que ens vam trobar he intentat insistir bastant amb el tema dels rols i sembla que ha funcionat. Intenten realitzar el seu rol i els seus compromisos personals i estan fent un esforç per anar tots a la una i no cadascú a la seva.

A les competicions finals els resultats són molt positius perquè l'equip aconsegueix guanyar tots els partits de la segona volta i acaba en la segona posició de la classificació. Només perden un partit més que l'equip Los Pollos i es mostren molt contents pel resultat de la classificació. Encara han de millorar més com a equip i tenen temps per fer-ho.



Figura 16. L'Aina fent un llançament a les competicions finals.

Tothom ha d'aportar el seu granet de sorra!

L'equip comença la nova unitat didàctica de gimnàstica amb moltes ganes de seguir millorant per assolir el primer lloc en aquesta nova unitat. El càrrec de responsable de l'equip passa a ser per la Laia. L'alumna és bona realitzant coreografies de hip-hop i els seus companys i companyes decideixen donar-li aquest càrrec tot i els conflictes que van aparèixer amb ella durant la unitat didàctica del bàsquet. Ella manifesta que no està gaire convençuda amb aquest càrrec ja que no sap si ho podrà fer bé.

Les primeres sessions em permeten observar que dins d'aquest equip hi ha alguns alumnes que dominen alguns elements gimnàstics, com és el cas de l'Adrià i la Maria. Tot i això, l'equip no comença la unitat didàctica amb bon peu. Els reptes cooperatius que plantejo a la primera sessió no permeten que l'equip cooperi per assolir-los. Cadascú va a la seva i no apareix la cooperació per enlloc. Sembla que hagin tornat a la unitat didàctica del bàsquet quan tothom feia el que volia i no s'escoltaven els uns als altres. Fins a la tercera sessió no comencen a adonar-se que si s'ajuden i van tots a la una aconseguiran progressar i podran obtenir la màxima puntuació. L'equip agafa embranzida i comencen a treballar en equip sessió rere sessió; han entès que el treball en equip els permet arribar més lluny i poden competir contra els altres equips.



Figura 17. Els integrants de l'equip ajudant-se per realitzar la roda lateral.

Mantenen aquesta bona dinàmica i aconseguixen ser l'equip amb més punts fins la sisena sessió. Només falta una sessió per acabar la temporada de la gimnàstica. En finalitzar aquesta sessió l'equip es reuneix amb mi.

David: Com va l'equip? –l'Adrià aixeca la mà i li dono la paraula.

Adrià: Molt millor que el trimestre passat.

David: Molt millor que el trimestre passat et refereixes al bàsquet?

Adrià: Sí, perquè ara treballem més en grup. Ara col·laborem més tots els participants.

David: Coincidiu amb l'Adrià? Laia?

Maria: No –fent servir un to irònic– No, sí, sí...

Laia: Ah, val. Pensava... –rient.

Adrià: Ah! I una altra cosa. La Laia...

Laia: ¡Ya verás...!

Aina: ¡No! La Laia lo hace bien porque lo intenta. Le tenemos que ir diciendo... sube aquí y se queja pero lo acaba haciendo.

Adrià: Eso es lo que quería decir.

Laia: Ya... ya.... –rient.

David: Li heu d'insistir perquè ella treballi?

Aina i Adrià: Sí –ahora.

David: Però creieu que hi ha hagut un canvi d'actitud respecte la unitat didàctica del bàsquet?

Martí: Sí, amb la Laia sí.

Adrià: Molt, moltíssim, moltíssim! –content amb la millora de la Laia.

La Laiariu.

Aina: Vale –aixeca la mà.

David: Diques Aina.

Aina: La Maria... vol fer moltes coses d'equilibri i d'aguantar. Es proposa moltes coses per intentar-ho però després no li surt –l'Adrià l'interromp.

Adrià: No sap fer una merda...

Aina: Però llavors triguem molt més... i hem de fer les figures cinquanta vegades.

David: No passa res.

Adrià: Jo vull dir una cosa. Els que més treballem en el grup... –no acaba la frase ja que tothom comença a parlar a la vegada.

Martí: ¡Eso no lo digas!

Demano silenci.

Adrià: ¿Por qué?

Martí: Porque no. Porque eso se sabe y eso es una falta de respeto –intenta posar pau dins l'equip.

Adrià: Volia dir qui treballava més en el grup.

Martí: Eso ya se ve.

David: No cal parlar... el grup, en general, com esteu funcionant? Com va l'equip?

Adrià: Bé.

Martí: Yo lo veo bien.

David: Bé, el veieu bé?

Adrià: És veritat el que diu l'Aina de la Maria... l'Aina també... –segueix escalfant l'ambient dient què fan els uns i els altres, però reconeix que està fent broma.

David: Deixeu estar d'individualitats. L'equip en sí... –m'interromp l'Aina.

Aina: Pero así sabemos que...

David: Val, però jo crec que cadascú ja sap si ha millorat respecte la unitat didàctica del bàsquet, com està anant, com està treballant... veritat que sí?

Alguns: Sí, sí.

David: D'acord. Sergi, creus que l'equip i els companys estan millorant la tècnica de la gimnàstica?

Sergi: Sí. El primer dia vam començar que no sabíem fer algunes coses, però al final ens ha sortit.

David: D'acord. Esteu millorant la tècnica de la gimnàstica? –insisteixo.

Adrià: Sí.

El Martí aixeca la mà i li dono el torn de paraula.

Martí: Estic d'acord amb el Sergi i trobo que ens estan sortint les coses perquè ho estem fent tots junts i els que no participen en la figura ajuden als que estan en aquesta. Sense aquesta ajuda no ho podríem fer.

Aquesta última frase que diu el Martí trobo que és molt interessant i em sorprèn que aparegui en aquest equip. És important que tots els integrants de l'equip participin i, sobretot, s'ajudin els uns als altres. El Martí ha entès que sense l'ajuda dels seus companys el treball en equip no funciona. Cal que tots els components de l'equip treballin junts per seguir progressant.

David: Perfecte, molt bé! Aleshores, apareixen conflictes, Maria?

Maria: No.

Alguns altres també contesten que no.

David: No apareix cap conflicte. Tot bé?

Abril: Sí, nos llevamos bien, nos ayudamos...

Aina: A veces le digo a la Maria: Eres tonta... pero en broma.

David: Laia, us animeu?

Laia: Sí, no? –mira al grup buscant l'aprovació d'aquest. –Suposo... no ho sé –i riu.

Tots els membres la miren i acaba afirmant que sí de manera reiterada.

David: Us ajudeu?

Sergi: Sí.

David: És el que estem dient, no? El que no fa la figura a vegades és el que ajuda. Cadascú compleix amb el seu rol dins l'equip?

Laia: No ho sé. Crec que no, eh.

Aina: Yo creo que ya no nos acordamos.

David: Ja no recordeu els rols. Intenteu revisar-los. I els compromisos personals?

Aina: Què és això?

David: Els compromisos personals estan al quadern de l'equip. Torneu a revisar-los. Si s'han de millorar alguns compromisos, reviseu-los. Sí? Reviseu, compromisos i rols. I què creieu que heu de millorar com a equip?

Tothom es queda en silenci.

David: Què hauríeu de millorar? Alguna cosa que hagueu de millorar...

Laia: No, està bé tot crec. No?

Martí: Sí. Participar una mica més.

Aina: Jo crec que no hauríem de fer figures difícils i fer més fàcils perquè triguem menys temps i són més punts.

La trobada amb l'equip em permet afirmar que l'equip està treballant i hi ha hagut millora respecte a la unitat didàctica del bàsquet. Segueixen progressant com a equip i l'ajuda que es proporcionen entre ells permet que tots els companys i companyes millorin. D'altra banda, em preocupen els rols i els compromisos personals. Trobo que queden amagats dins d'aquesta unitat didàctica, sobretot en aquest equip. Potser és culpa meva perquè ja no estic donant massa importància a aquests aspectes. M'he capficat massa amb la cooperació i he deixat de banda aquesta condició bàsica de l'aprenentatge cooperatiu que és necessària perquè l'equip pugui organitzar-se millor i seguir millorant.

L'equip finalitza la temporada de reptes cooperatius amb un total de 595 punts, a només 25 punts de l'equip GCD. Tot i això, en el moment que han de començar a elaborar la coreografia, tornen a perdre la bona dinàmica que portaven. Les primeres setmanes d'elaboració l'equip es distreu i juga, però com que els rols no queden clars dins de l'equip no hi ha ningú que pugui posar ordre. Sovint l'Adrià i l'Aina intenten que l'equip comenci a treballar, però no ho acaben d'aconseguir. Trobo a faltar la figura d'un responsable o un líder que pugui agafar el timó de l'equip per poder treballar. Durant aquestes primeres setmanes he d'estar molt a sobre perquè treballin i portin la feina al dia.

La tercera setmana que dediquen a elaborar la coreografia em torno a reunir amb l'equip per veure si continuen progressant.

David: Com va l'equip?

Sergi: Bé.

Martí: Bé.

Adrià: Molt bé.

David: Bé? Alguna cosa a afegir, Martí?

Martí: Jo?

Aina: Anem lents, però perquè a l'altre classe no vam fer res.

Adrià: Ja...

David: Esteu parlant del tema coreografia. Aneu lents amb la coreografia.

Martí: Sí.

David: Val, i des de l'última sessió que ens vàrem trobar fins ara, com ha anat progressant l'equip?

Sergi: Millor.

Martí: Menys un dia que... –no acaba d'explicar-se.

David: Menys la setmana passada que l'equip no va treballar bé a l'hora de crear la coreografia, la resta com va anar?

Sergi i Martí: Bé.

Adrià: Avui hem anat molt bé. Crec que hem estat els primers en posar-nos a treballar perquè teníem pressa.

David: D'acord. Sergi, creus que l'equip i els companys estan millorant la tècnica de la gimnàstica?

Sergi: Emm... sí!

David: Tots?

Sergi: Sí, tots.

Aina: Porque antes para subir arriba como ha subido el Sergi, ¿nos costaba un siglo!

David: Fent la figura d'acrosport, no?

Alguns: Sí.

David: Tothom està treballant?

Sergi: Sí.

Martí: Sí.

David: Apareixen conflictes entre vosaltres.

Alguns: No.

David: Cap ni un?

Aina: L'altre dia només, però ja està.

David: L'altre dia va haver-hi un conflicte al final de la classe, oi?

Martí: Sí, sí...

David: Va venir la Laia a parlar amb mi.

David: Us animeu?

Aina i Martí: Sí.

David: Laia?

Laia: Sí, jo els animo.

David: Els animes molt?

Laia: Sí, a vegades.

David: Us ajudeu, Adrià?

Adrià: Sí.

David: Cadascú compleix amb el seu rol dins l'equip, Maria?

Maria: No.

Alguns: No...

Laia: Jo no, eh.

Maria: És que no ens en recordem.

David: Doncs teniu el quadern de l'equip per mirar els rols.

Laia: Jo no el compleixo.

Martí: Jo sí.

David: Tu ets la responsable de l'equip –referint-me a la Laia.

Laia: Sí.

David: I per què no compleixes el teu rol?

Laia: Perquè no ho sé fer.

David: No saps fer de responsable de l'equip? Saps dirigir l'equip, que tothom compleixi amb el seu rol?

Laia: No... –rient una mica.

Aina: Eso lo hacemos el Adrià y yo.

Adrià: ¿El qué?

Aina: Que mandamos en el equipo.

David: Aquest és el teu rol, Laia.

Laia: És que en el quadern posava alguna cosa d'ajudant i és ella –referint-se a l'Aina.

David: Val, però tu hauries de fer el rol principal i ella t'hauria d'ajudar en algunes tasques. Però no passa res. Si ella t'ajuda, doncs perfecte.

Adrià: Però podem fer-ho nosaltres dos.

David: Sí, però cadascú hauria de tenir un rol. També la podeu ajudar.

Adrià: Val.

David: I el vostre compromís personal?

Aina: No me'n recordo.

Sergi: Què vol dir això?

David: Torneu-los a mirar.

Sergi: Allò que vam posar...

David: Sí, torneu a revisar aquestes coses. Què creieu que heu de millorar com a equip?

Aina: El temps, no?

La Laia intenta dir una paraula, però no li surt.

David: La concentració?

Martí: No. La comp...

David: La compenetració.

Adrià: Què és això?

Laia: Que ens hem d'ajudar més.

Adrià: Ah, val.

David: Ser més grup, més companyonia, no?

Sergi: Posar-nos més ràpidament a la feina.

David: Alguna cosa més, Martí?

Martí: No.

Laia: La concentració també.

David: Tothom està implicat dins l'equip?

Alguns: Sí.

Encara que he intentat insistir una mica més amb el tema dels rols i els compromisos personals dins l'equip, no hi ha hagut manera! L'equip continua millorant, però cal que tothom aportï el seu granet de sorra a l'equip. Sovint van a la seva i no acaben de posar-se d'acord.

La setmana després de trobar-nos apareix un conflicte dins l'equip. La Laia m'avisava que hi ha dos membres que han anat al vestuari una mica enfadats amb l'equip. Vaig cap allà per veure què passa.

David: Què us passa nois?

Martí: Res, estàvem dialogant entre nosaltres.

David: Sobre què? Podeu dialogar al gimnàs també, oi?

Martí: Sí, però havíem de parlar una cosa de l'equip i no volia que ens sentissin.

Adrià: El Martí em volia comentar que l'equip no està anant bé durant aquesta sessió.

David: I llavors per què no ho parleu amb tot l'equip?

Martí: Perquè ho volia parlar amb el responsable de l'equip que és l'Adrià.

David: No, és la Laia la responsable de l'equip.

Adrià: Sí, Martí, és la Laia la responsable.

Martí: És veritat. És que en tota l'estona que portem de classe només hem fet 5 figures mentre que la resta han fet ja 25.

David: Fem una cosa, aneu al gimnàs i us reuniu amb l'equip per parlar.

Tot l'equip es reuneix per dialogar i no arriben a cap conclusió. Hi ha alguns membres que estan d'acord amb el que diu el Martí i d'altres consideren que no té raó. Finalment, el Martí verbalitza que no vol realitzar la coreografia i se'n va al banc mentre els seus companys i companyes la porten a terme.

El conflicte desapareix una setmana més tard i tot l'equip continua treballant en l'elaboració de la coreografia. La dinàmica torna a ser positiva ja que aconsegueixen posar-se d'acord amb els diferents elements gimnàstics i amb les figures de la coreografia. Quan arriba el dia de la competició final, l'equip és capaç de realitzar una

bona coreografia final. Tots els integrants es vesteixen amb una samarreta i un pantaló de color negre menys el Martí que s'oblida de la samarreta. El bon resultat de la coreografia els permet mantenir-se en el mateix lloc de la classificació i finalitzen la unitat didàctica en segon lloc.

Acaba aquesta unitat didàctica i estic bastant satisfet amb la feina d'aquest equip. L'equip demostra que quan tots aporten el seu granet de sorra poden fer les coses bé. És un equip que ha progressat molt des de que van començar la primera unitat didàctica malgrat que tinc la sensació que ha passat molt desapercbut en relació als altres equips. Gairebé no han aparegut conflictes entre ells, però hi eren, sobretot amb la Laia. El canvi d'actitud d'aquesta alumna i de la gran majoria d'integrants de l'equip durant aquesta segona unitat didàctica ha fet que l'equip hagi millorat.



Figura 18. Coreografia final de l'equip.

En aquest equip la idea del que vol dir ser un equip va canviar bastant des de l'inici del curs fins al final de la unitat didàctica de la gimnàstica. La gran majoria de membres van ampliar la definició que van fer a l'inici de curs a partir de les experiències que van viure durant les unitats didàctiques. Per exemple, l'Aina va definir la paraula equip com:

Un equip és un grup de persones que treballen tots junts, s'ajuden entre ells, es recolzen... En un grup tots els membres de l'equip s'han de posar d'acord i han d'estar compenetrats.

Un altre exemple va ser el de la Maria, que va definir l'equip:

Un equip és un grup de persones que competeixen per aconseguir un objectiu comú. També sovint s'animen i s'ajuden per poder ser millors.

Aquest canvi en les diferents definicions d'alguns membres d'aquest equip em fa reflexionar sobre els aprenentatges que ha generat la cooperació i el treball en equip en aquest grup malgrat que el procés hagi estat costós, sobretot a l'inici de la unitat didàctica del bàsquet. Durant aquesta primera unitat didàctica el procés que experimenta l'equip és lent ja que els diferents membres van a la seva i no cooperen entre ells. A més, els costa desenvolupar les seves habilitats socials; no s'escolten, no paren atenció als entrenadors, ni tampoc porten a terme els seus rols i els seus compromisos personals. El responsable de l'equip, l'Adrià, no és capaç de realitzar el seu rol correctament i això provoca que no hi hagi una bona organització dins de l'equip i cadascú vagi a la seva. He pogut observar que la responsabilitat individual, que és una de les condicions bàsiques del treball cooperatiu, cal que es porti a terme dins de l'equip perquè aquest pugui progressar. En la unitat didàctica del bàsquet la Laia esdevé el centre d'atenció dels seus companys i companyes per la poca predisposició que té a l'hora d'aprendre aquest contingut ja que considera que no li agrada. Tot i això, el canvi a la gimnàstica fa que la Laia assumeixi un paper més important dins l'equip i es converteix en la responsable de l'equip. Aquesta protagonista tampoc porta a terme les funcions que ha de desenvolupar com a responsable, però es mostra molt més participativa i la dinàmica de l'equip canvia. Fins i tot, els diferents integrants la feliciten per la seva implicació i es mostren satisfets amb l'evolució de la Laia durant la unitat didàctica.

D'altra banda, el fet que al llarg de la gimnàstica els diferents integrants d'aquest equip tampoc hagin portat a terme els seus rols em fa pensar que com a docent no he insistit prou al llarg de les unitats didàctiques per tal que cadascú realitzi les seves funcions.

4.5 La història de l'equip Els Guapos

Cal diàleg i comunicació!

Els protagonistes d'aquesta història són l'Anna, l'Andreu, la Júlia, el Pere, la Leire i l'Àlex. L'inici d'aquesta història va ser molt complicat. Un equip amb moltes diferències entre ells i elles, però malgrat això intenten tirar endavant el seu equip. El diàleg i la comunicació entre ells serà clau per poder arribar a acords i progressar com a equip. Però no vull avançar-me...

Des del primer dia l'equip comença a viure alguns conflictes. Mentre creen la seva identitat com a equip i omplen el seu quadern en el qual estableixen els seus càrrecs i compromisos personals, m'adono que un dels integrants no està gaire content amb l'equip que ha de treballar durant la unitat didàctica.

David: Què passa?

Hugo: A mi este equipo no me gusta... Es una mierda de equipo...

David: Per què?

Hugo: Porque no... Hay algunos de este equipo que no me caen bien...

David: Què en penseu vosaltres? –preguntant als altres.

Leire: Home... –mentre mira als seus companys– Hi ha grups que són millors... a més a més, en els altres grups són amics entre ells...

David: Però vosaltres dues sou amigues, oi?

Leire: Sí, però la resta...

Andreu: Jo crec que estem aquí per treballar en equip i no per discutir si som millors o pitjors que els altres equips...

Pere: A mi em sembla bé aquest equip...

David: Trobo que l'Andreu té raó i crec que podeu fer molt bona feina si treballeu en equip.

Hugo: Nos van a dar una paliza los otros equipos...

David: Penseu que jo no avaluaré si quedeu primers a la competició... M'interessa molt més que aprengueu a treballar en equip i que sigueu un equip. D'acord?

Hugo: Yo así no juego...

Marxo un moment i quan torno...

David: Què passa Hugo?

Leire: No vol fer res... no ens vol ajudar...

Hugo: Yo con este equipo no quiero jugar...

David: Però intenta-ho, ja veuràs que anirà bé!

Hugo: Que no, que no... que yo no haré nada.

Després de discutir bastant i no aconseguir que canviï d'opinió decideixo fer un petit canvi en l'equip. L'Hugo s'afegeix a l'equip BCD i dins d'aquest incorpore a l'Àlex que pot ajudar a l'equip ja que ha realitzat futbol com a esport extraescolar. L'equip acaba realitzant el quadern de l'equip i l'Àlex es proposa per ser el responsable de l'equip. Tots els membres estan d'acord i acaba adquirint aquest rol. Un cop finalitza la sessió, encara no han trobat el seu nom com equip.

A la sessió següent l'equip realitza diferents activitats i jocs de cohesió i veig que dins l'equip només es comuniquen l'Anna, l'Àlex i la Leire i deixen de banda els altres membres. Decideixo intervenir.

David: Com ho porteu?

Àlex: Bé, però hi ha alguns que no volen participar ni dir res.

Júlia: És que no em deixeu que digui la meva opinió!

Àlex: Com que no?

David: Nois, és important que escolteu les opinions dels altres membres de l'equip ja que poden ser molt bones i us poden ajudar molt.

Àlex: Vale...

Tot seguit l'equip es reuneix i acorden com ho poden fer per millorar. La sessió ha permès que l'equip hagi pogut dialogar, hagin començat a ajudar-se i animar-se entre ells i que tots els membres se sentin integrats dins l'equip.

L'Anna és la primera que s'encarrega de preparar-se la sessió teòrica del bot, però no recorda portar fet l'entrenament. L'equip ha d'improvisar durant la sessió i plantegen exercicis bastant dinàmics per poder aprendre el bot i els canvis de mà. A més, els membres participen i s'ajuden els uns als altres. Durant la sessió em diuen que han triat un nom pel seu equip i a partir d'ara es diran Els Guapos.

La segona sessió la realitza la Leire i continuen amb la mateixa dinàmica. Sembla que tot va bé i no apareixen conflictes entre ells a diferència dels altres equips. La tercera sessió d'entrenament també funciona molt bé. La Júlia, que és una alumna molt perfeccionista, m'ensena la sessió que s'ha preparat amb entusiasme. Li ha tocat ensenyar el contingut del llançament i tots els seus companys l'escolten i aprenen de la seva explicació. Em sento satisfet de com progressa l'equip. De mica en mica tots els membres es van integrant força bé.



Figura 19. L'equip realitzant l'entrenament de la passada.

La quarta sessió fa que tot trontolli. L'equip pateix dues baixes per lesió i l'entrenament no acaba de funcionar. L'Andreu no vol participar gaire i la resta van treballant pel seu compte. A més, com que ningú posa ordre dins l'equip he d'insistir perquè acabin realitzant una situació per treballar l'atac (2 contra 2). Una vegada finalitza l'entrenament juguen el seu primer partit amistós contra Los Warriors. El partit és un desastre per la falta de jugadors. A la setmana següent l'equip torna a la normalitat menys un dels membres que segueix lesionat. L'Andreu dirigeix l'entrenament però no acaba d'explicar gaire bé la tàctica. He de tornar a entrar dins l'entrenament per explicar quin és el concepte que volem treballar.

A la penúltima sessió d'entrenament, l'Àlex és l'encarregat d'ensenyar la defensa i ho fa amb molt d'entusiasme. La sessió és molt motivadora pels seus companys. A l'acabar l'entreno l'equip es reuneix amb mi per fer el seguiment.

David: Com creieu que va l'equip?

Pere: Lent, però bé.

Anna i Leire: Com que lent?!

David: Què vol dir lent?

Pere: Que estem progressant bé, però hem de fer-ho...

Àlex: Però costa.

Anna: Hombre sí... –I riu juntament amb la Leire.

Leire: Hay gente que no se mueve –mira a un company o companya i riuen tots.

David: Hi ha algú que pensi el mateix que la Leire?

Àlex: Bueno, els primers dies sí, però crec que ara ja no tant.

David: Ara esteu treballant millor que els primers dies?

Anna: Eso sí.

Leire: Sí.

David: Estàs d'acord, Júlia?

Júlia: Sí.

David: I tu, Andreu?

Andreu: Sí.

David: Apropa't una mica, que ens veiem tots les cares. Júlia, creus que l'equip i els companys estan millorant tècnicament i tàcticament?

Júlia: Sí, més o menys sí.

David: Sí? Cadascú de vosaltres està millorant el bot, la passada, el llançament...

Pere: Més o menys sí.

Leire: Sí.

Anna: Sí.

David: De quina manera creieu que ho esteu aconseguint?

Leire: Ah, pues no se. Practicant-ho.

Pere: Preparant els exercicis.

David: Creieu que els entrenadors estan preparant bé els exercicis? Us estan explicant bé cada contingut?

Leire: Sí.

David: Avui ja tots heu hagut de preparar-vos un contingut, l'heu portat a terme? Heu fet els exercicis correctament?

Pere: Sí.

David: I, han aparegut conflictes, Anna?

Anna: Sí –riu amb la Leire.

David: Quins conflictes han aparegut? Si es poden explicar...

El Pere riu

Pere: Bàsicament que no ens posàvem d'acord.

David: Què passava? No us posàveu d'acord entre vosaltres?

Pere: No...

David: I seguiu igual?

Pere: Sí...

Dins d'aquest equip cal més diàleg i comunicació! Poques vegades arriben a acords entre ells i sovint necessiten ajuda per poder acordar les seves decisions com a equip.

Anna: Es que no hacéis nada... Es que no te mueves... –fent una veu imitant a algun company.

David: Encara segueixen sorgint conflictes entre vosaltres als entrenaments?

Àlex i Andreu: No tants...

Pere: No tants, però sí.

David: Vale. Pere, us animeu?

Pere: Bueno... algunes vegades sí, algunes vegades no...

Andreu: Jo he animat a tothom cada dia, però la gent no em fa cas...

Júlia: Jo també.

David: Andreu, tu animes a la gent cada dia? I tu creus que us esteu ajudant com a equip?

Andreu: Sí...

David: Val, llavors creieu que animar-vos i ajudar-vos podria ser un aspecte a millorar de cara a les properes sessions?

Tots: Sí.

Pere: L'únic que als partits sí que ens animem.

Àlex: Als entrenaments no, però als partits sí.

David: Als entrenaments us hauríeu d'animar més, no?

Pere i Àlex: Sí.

David: I ajudar-vos una miqueta més. En canvi, als partits com que hi ha competició, teniu ganes de jugar...

Leire: És que com que als partits és contra altra gent...

Andreu: Als entrenaments anem nosaltres contra nosaltres, però als partits anem nosaltres contra altres equips, per això ens animem en els partits.

David: I què vols dir? Això us genera més motivació?

Leire: Sí perquè hem de guanyar.

Àlex: Perquè no és entre nosaltres la competició, és contra un altre equip.

Leire: Llavors ens hem d'animar per guanyar.

David: Exacte. Però pensa que si no treballeu bé als entrenaments i no esteu pel que toca...

Pere: Al 100%.

David: Exacte, al 100%. Llavors és més difícil que després a la competició pugueu plasmar aquestes ganes, aquesta manera de fer. No creieu? Ha de ser igual tant als entrenaments com a la competició. Sí o no?

Tots: Sí.

David: Cadascú compleix amb el seu rol dins l'equip? El secretari, el portaveu...

Àlex: Sí.

Pere: Sí, això sí.

Leire: Yo me olvido...

David: Quin és el teu rol?

Leire: Portar el paper.

David: Ets la secretaria, no?

Leire: Sí.

David: Recorda que has de passar llista i totes les tasques que estan aquí –assenyalant el quadern de l'equip.– Quan aneu a mirar els rols, aquí teniu les tasques. Les funcions que hauríeu de realitzar cadascú. Això ho heu de tenir clar, val? I els compromisos que teniu amb l'equip?

Pere: Sí.

Leire: Sí.

David: Recordeu que els compromisos són molt importants per fer que el vostre equip millori. Si? Si cadascú té un compromís amb l'equip i vosaltres realitzeu aquests compromisos segur que l'equip millora.

Pere: L'únic que ens falta molt és tirar, és a dir, el tir ens falla molt.

David: El tir? Recordeu que la setmana que ve teniu tota la sessió per realitzar algun contingut. Podeu fer el tir la setmana que ve. Penseu exercicis per millorar el tir perquè la setmana següent comencem les competicions finals. I, a part d'animar-vos i ajudar-vos, què creieu que heu de millorar?

Pere: Que no ens barallem entre nosaltres.

David: Els conflictes?

Pere: Sí.

David: Creieu que esteu suficientment motivats durant els entrenaments?

Àlex: Bueno, alguns sí i alguns no.

Sembla que l'equip comença a progressar una mica, però encara han de millorar més com a equip. Han de dialogar més per poder arribar a acords en comú i poder resoldre els conflictes que tenen entre ells. També han d'ajudar-se i animar-se més. Trobo que tinc molta feina per endavant amb aquest equip.

A l'última sessió abans de les competicions finals, l'equip acaba treballant els llançaments i les entrades a cistella i la sessió funciona bastant bé. Tot i això, cadascú va a la seva. No són capaços d'acordar quins exercicis realitzar i els he d'ajudar perquè puguin treballar sense gaires conflictes. És en aquest moment quan em començo a

preocupar bastant amb aquest equip. Quan estic amb un altre equip, aquest no treballa com hauria de fer-ho i els components de l'equip no posen de la seva part.



Figura 20. Trobada durant els entrenaments.

Una setmana més tard comencen les competicions finals del bàsquet. El primer partit de la jornada no el juguen i es dediquen a observar els altres partits. El seu primer partit és contra Los Warriors. Durant el partit els integrants de l'equip no tenen gens d'encert i perden per un contundent 0 a 6. La segona jornada tampoc no acaba d'anar gaire bé. El partit contra l'equip BCD el perden 2 a 6 i el partit contra Los Pollos també l'acaben perdent per 2 a 7. Són moments força difícils per a l'equip. Setmana rere setmana l'equip no aixeca cap i només veuen derrotes. Perden tots els partits i això els desanima. Només han pogut competir tres dels vuit que han disputat; dos d'ells contra l'equip Jordan i un altre contra l'equip Los Warriors. L'equip finalitza les competicions en última posició i els veig molt desanimats. Em torno a reunir amb ells i elles per veure com va.

David: Com creieu que va l'equip?

Pere: Està a la misèria.

Leire: ¿Qué ha dicho?

David: Pots tornar a repetir?

Pere: Està a la misèria.

David: Creieu que és això?

Júlia: No tant...

Pere: Está en la mierda.

Àlex: Tampoco eso... l'únic que hi ha gent que no s'esforça i li és igual, en canvi els altres són "malos" en el que estem fent, però com a mínim intenten esforçar-se i d'altres els hi és molt igual.

David: Val, i com ho podem solucionar?

Àlex: Doncs que aquelles persones es concentrin una mica més.

Júlia: No tenim bona comunicació.

Apareix la paraula comunicació! Insisteixo. Cal més comunicació i diàleg dins l'equip per poder progressar. Com ho he de fer perquè aparegui aquesta comunicació encara més?

Pere: No.

David: Quan dieu bona comunicació, què vol dir?

Pere: No ens parlem gens.

Júlia: Estàvem jugant a bàsquet i jo els hi deia: agafeu un defensa i passaven de la meua cara.

Àlex: Tampoco eso.

Pere: No ens caiem bé, literalment, no ens caiem bé. A mi em cauen bé, l'Andreu, l'Àlex i la Júlia.

Anna: Ala...

M'adono que tenim un problema molt gran dins d'aquest equip. Tot i això, intento suavitzar la situació.

David: Sou persones que heu de treballar en equip independentment de la gent que hi hagi dins l'equip. Sí o no? Creieu que vosaltres podeu fer que l'equip tiri endavant?

Pere: Poder podem.

David: I, llavors?

Àlex: Però és que és una cosa individual i no de grup. En grup ja ho vàrem intentar, però ara ja és cosa de cadascú.

David: Clar.

Leire: Doncs ja està, però si no volen?

David: Es tracta d'intentar canviar això. Vosaltres dieu que no hi ha comunicació, no us parleu... però intenteu donar aquest pas. Si us tanqueu i dieu que això no ho podeu fer...

malament. Creieu que podeu fer aquest pas endavant? El context que hi haurà ara serà molt diferent. Passem del bàsquet a la gimnàstica.

Pere: Jo prefereixo bàsquet que gimnàstica.

Leire: L'Anna no.

David: Val, ara canviem d'esport, és un esport totalment diferent. Provem-ho.

Pere: I si no surt bé?

David: Llavors ja en parlarem. Provem, seguim construint l'equip. Teniu moltes sessions per endavant i per intentar canviar de context i veure què passa. Però els primers que heu d'intentar canviar aquesta actitud sou vosaltres. Tot l'equip.

Pere: Però perquè no ens canvies de grup i ja està? Almenys el nostre.

David: Ens quedarem amb aquests de moment. Intentem fer l'esforç. Creieu que heu millorat tècnica i tàcticament amb el bàsquet?

Pere: A mitges.

Àlex: Algunes persones.

Anna: Qué pesado.

Àlex: Es la verdad, tío.

David: Alguns heu millorat tècnicament i tàcticament.

Àlex: Sí, alguns.

David: Han aparegut conflictes?

Tots: Sí!

David: Quins?

Pere: Un deia una cosa i l'altre deia una altra.

David: Us heu barallat entre vosaltres?

Pere: Barallat no.

David: O més aviat no feien cas?

Pere: Sí, no feien cas i no ens posàvem d'acord en res. Soc molt pessimista.

David: No passa res, és normal que apareguin conflictes, però heu d'intentar solucionar-los.

Pere: Una cosa sí. Estaríem pitjor si estigués l'Hugo.

Leire: ¿Eso que tiene que ver?

David: És igual, ara sou aquests i heu de treballar.

Àlex: I jo hauria d'estar al BCD. I em vàreu canviar quan jo no estava i això és el que més em molesta.

Júlia: No és culpa nostra.

Àlex: I em poseu en un altre grup que sigui mitjanament bo, però és que...

David: Però no es tracta de ser bons o no sinó l'actitud que teniu envers l'equip. Si us tanqueu i decidiu que no voleu treballar segur que no treballareu.

Pere: És que no podem fer res més.

David: Sí, treballar en equip. Ara hem canviat totalment. Intenteu-ho.

Pere: Per intentar-ho no perdem res.

David: Intenteu-ho a veure com va. Ens tornarem a reunir d'aquí a un temps. A veure com va, val? Us heu animat?

Pere: No.

Àlex: Sí.

Andreu: Jo sí. No m'escolten, però... –l'Anna riu.

Pere: Jo a mitges.

Àlex: En els partits.

David: Val, us heu ajudat?

Pere: Bueno... sí...

Àlex: En els entrenaments.

Pere: En alguns partits ens dèiem coses perquè anés millor. Ajudar ens hem ajudat.

David: Potser no ha estat suficient. No us heu ajudat i animat suficient.

Pere: No, animat sí. No ha estat molt, però tampoc no és que no ho haguem fet durant el bàsquet.

David: Val, intenteu canviar això. Intenteu animar-vos més i ajudar-vos més. A veure què aconseguim. Tothom ha realitzat el seu rol?

Pere: Bueno... a mitges.

David: I el compromís personal que vàreu apuntar?

Pere: També a mitges.

Després d'aquest grup de discussió la meva preocupació és immensa. Estic molt preocupat per aquest equip! La cohesió de grup segueix sense millorar i els mals resultats de les competicions tampoc han ajudat a progressar. Marxo cap a casa amb la sensació que hi ha alguna cosa que no estic fent bé... Espero que el canvi de dinàmica i de contingut permeti a l'equip fer un canvi de mentalitat. Sinó, no sé com ho aconseguiré... he de trobar la manera perquè aquest equip pugui arribar a treballar en equip.

No hi ha manera... cal cohesió!

La unitat didàctica d'habilitats gimnàstiques ha començat. És un context totalment diferent al bàsquet i trobo que pot anar molt millor a l'equip. A més, l'Anna, que ha practicat des de ben petita aquest esport, es converteix en la responsable de l'equip i espero que sigui capaç d'agafar l'equip i ajudar-lo a progressar. En les primeres sessions ella intenta donar un cop de mà als seus companys i companyes i demostra els seus aprenentatges. Jo mateix també dono un cop de mà a l'equip a partir d'una activitat de cohesió com és la teranyina⁵¹. Trobo que aquest equip li falta molta cohesió! L'activitat funciona força bé, però veurem si és suficient o no després de la patacada que van tenir en el bàsquet.

⁵¹ Tots els equips realitzen aquesta tècnica de cohesió de grup, però apareix mencionada per primera vegada en aquest equip per la rellevància que adquireix aquesta tècnica dins de l'equip.



Figura 21. L'equip realitzant l'activitat de cohesió.

Comença la temporada de reptes cooperatius i l'equip no ho fa amb gaires guanys. Cadascú va al seu aire i, de tant en tant, l'Anna ajuda a algun company o companya per poder assolir el repte i obtenir la puntuació corresponent. Tot i això, no hi ha gens de comunicació entre els altres membres de l'equip. Malgrat les poques interaccions entre ells i elles, aquest finalitza la primera sessió amb una puntuació de 46 punts i es col·loca en segona posició.

La sessió següent funciona una mica millor i, encara que segueixen sense ajudar-se gaire, els membres de l'equip estan una mica més motivats per continuar al capdavant de la classificació. Tots els membres participen i intenten realitzar alguns dels elements proposats. La dinàmica segueix bastant positiva fins arribar a la quarta sessió de reptes en la qual la motivació decau completament. Pràcticament no fan res; no es comuniquen, no s'ajuden i no s'animen. He d'anar darrera de l'equip perquè treballi i parlo diverses vegades amb tots ells perquè tirin endavant, però no ho aconseguixo. Quan sembla que comencen a millorar, a la sessió següent tornen a estar com a l'inici. Els resultats que obtenen durant la temporada no són gaire positius ja que perden molt de temps discutint entre ells i intentant posar-se d'acord a l'hora de realitzar els diferents elements. A l'última sessió és l'equip que ha aconseguit menys punts amb un total de 372 i, per tant, es col·loca en l'última posició de la classificació. En finalitzar aquesta, l'equip es reuneix amb mi per parlar seriosament sobre l'equip.

David: Com creieu que va l'equip?

Júlia: Com al principi.

Pere: Malament, perquè no ens ajudem entre nosaltres.

Júlia: Havíem millorat en la sessió anterior i en aquesta hem empitjorat.

David: Per què? Què ha passat en aquesta sessió com perquè vagi tan malament?

Júlia: No teníem ganes de fer res.

David: Leire, vols comentar alguna cosa? Tens alguna opinió respecte a l'equip?

Leire: Opinió de què?

David: Què li passa a l'equip? Per què no funcioneu? Per què no treballeu?

Leire: Perquè no ens caiem bé. No ens portem.

Àlex: No hi ha confiança.

Confiança! Això em fa pensar que l'activitat de cohesió va ajudar al principi, però hauria de treballar encara més la cohesió dins l'equip.

Leire: Tots els altres grups són amics i es cauen bé, però nosaltres no.

Júlia: Però això no té res a veure.

Pere: No cal ser amics.

Anna: Sí que tiene que ver porque si no hay confianza no hay nada.

Júlia: La setmana passada vam treballar bé.

Pere: Però aquí no importa si estàs amb els amics o no, aquí el que importa és treballar. És igual si som amics o no.

Àlex: Però no hi ha confiança –torna a repetir.

Anna: Tu haces algo porque te lo dice la Júlia –ficant-se amb el Pere.

Pere: Perquè no es vol. Si es volgués podria haver-hi. Com ningú vol... –contestant a l'Àlex.

David: Home, jo crec que ja portem moltes sessions.

Anna: Pues por eso mismo, no queríamos hacer artística también con ellos. Hicimos básquet...

Júlia: És que quin grup que ens ha tocat...

Anna: Ves, ves!

David: Però és igual, el que es tracta... això ja ho vam parlar en les primeres sessions, és que treballeu en equip.

Leire: Pero ya lo hicimos en el basquet.

Pere: I? Això no importa –traient ferro a la discussió.

Leire: Sí que importa.

David: És igual, no passa res. Aquesta és una unitat didàctica totalment diferent.

Pere: A veure, què preferiu suspendre o fem equip?

David: Ja no és suspendre o aprovar... és aprendre a treballar en equip. Perquè moltes vegades us tocarà treballar amb gent que potser no us porteu.

Anna: ¿Y por qué no mezclas los equipos?

Àlex: És que ens ha tocat a nosaltres tots els que no ens caiem bé.

David: I això vol dir que no es pot treballar?

Àlex: No, que no es pugui treballar no. L'única cosa és que no ve tant de gust treballar amb unes persones que no et cauen bé o que no hi ha confiança que amb unes persones que coneixes més i que sí que hi ha confiança.

Mentre l'Àlex continua donant la seva opinió, la Júlia planteja una solució.

David: Quina solució proposaves Júlia?

Júlia: Doncs mira, suposo que vosaltres tres us caieu bé –fent referència a l'Àlex, la Leire i l'Anna–. Doncs treballeu les figures de tres vosaltres i nosaltres treballem les altres.

David: Jo no he dit en cap moment que no es pugui fer això.

Júlia: És que si ells no volen treballar amb alguns que no són amics...

David: Vosaltres tres us porteu bé? –també fent referència a l'Àlex, l'Anna i la Leire–. I heu decidit no treballar i no fer res... Ells estaven treballant, i vosaltres? Què estàveu fent? No cal que feu figures de sis.

Leire: Yo he hecho figuras de dos.

Pere: Una.

David: No justifiqueu una cosa amb l'altra. La gimnàstica és un esport individual que l'estem fent de manera cooperativa. Que no vulgueu treballar amb una part del grup no vol dir que no pugueu treballar. A mi m'agradaria que treballéssiu tots junts, però com a

mínim, intenteu treballar. La meva pregunta és: creieu que l'equip està millorant la tècnica de la gimnàstica?

Pere: No.

David: Hi ha algú del grup que l'hagi millorat?

Andreu: Jo crec que hem millorat.

David: Creus que heu millorat, Júlia?

Júlia: Sí, jo crec que sí.

David: La gent que hagi treballat segurament haurà millorat, la gent que no...

Àlex: Passa el mateix que amb el bàsquet. Ara són ells els que s'estan esforçant en la gimnàstica, però els que es van esforçar en el bàsquet som nosaltres –referint-se a ell, la Leire i l'Anna.

David: Aquí és on hi ha el joc de rols. Jo li vaig comentar a l'Anna que domina la gimnàstica que tirés una mica més del grup, però ha decidit no fer-ho o no esforçar-se tant. En el bàsquet a qui se li donava millor potser tirava més del carro que la resta. Però és això... un equip, a vegades, no tothom treballa igual. Creieu que cadascú compleix amb el seu rol dins l'equip?

Pere: A mitges.

Júlia: No.

David: No gaire... us animeu?

Leire: No.

David: Us ajudeu?

Anna: No.

David: Què podeu millorar?

Pere: La confiança i tot, literalment.

Intervinc per dir les setmanes que queden per acabar la unitat didàctica i què és allò que haurien de fer per poder realitzar la coreografia final.

Finalment, torno a insistir en què haurien de millorar.

Pere: Confiança.

David: D'acord. Què més?

Andreu: Esforçar-nos.

David: Què més? –insisteixo.

Júlia: Treballar.

David: Leire?

Leire: Actitud.

David: Anna?

Anna: No ho sé... no distreure's.

David: D'acord, veritat que tots heu dit alguna cosa... doncs us queden quatre setmanes per fer una coreografia ben feta.

L'equip continua tenint els mateixos problemes que en el moment de finalitzar la unitat didàctica del bàsquet. No hi ha gaire cohesió dins l'equip i costa molt que s'ajudin i s'animin entre ells. Tot i el meu ímpetu per intentar que treballin en equip, cada cop els costa més treballar durant les sessions. No sé què més puc fer per poder ajudar-lo... l'equip està en un moment complicat i encara queden set sessions per acabar la unitat didàctica. Només espero que puguin acabar bé la coreografia.

Arriba el moment de començar a preparar la coreografia final. En la primera sessió que tenen per crear la coreografia, l'Anna està malalta. L'equip ha de decidir la música de la coreografia i els membres troben un lloc per poder seure i decidir-la. Tot i això, com que falta la responsable de l'equip, durant la sessió no dediquen gaire temps a elaborar la coreografia ja que no hi ha ningú que es vegi capaç de poder-ho fer. Com a molt intenten realitzar alguns elements i figures de 2 i de 3 persones per practicar.

Les sessions següents tampoc acaben d'anar gaire bé. Hi ha alguns membres que van d'un costat a l'altre del gimnàs i d'altres que intenten provar de fer figures amb la música. Mentre estic observant els altres grups succeeix el següent.

Júlia: David, la coreografia no funcionarà.

David: Per què, Júlia?

Júlia: Perquè no ens posem d'acord amb les figures que volem fer.

Em dirigeixo cap a on està el grup de la Júlia que ja porta molta estona amb els fulls a les mans decidint quines figures faran.

David: Nois, què passa? Per què no proveu les figures?

Anna: És que no en sabem fer cap.

David: Però si encara no us he vist provant cap figura. Com pots dir que no us en surt cap? El que heu de fer és escollir alguna figura i provar-la. Sempre esteu xerrant entre vosaltres i mai us veig practicant.

A partir d'aquest toc d'atenció l'equip es posa les piles i comencen a elaborar la coreografia. L'Anna intenta agafar les regnes de l'equip i comença a dirigir-lo. Tot i això, trobo que potser és massa tard... però, com a mínim, que portin a terme la coreografia el millor possible.

Unes setmanes més tard em torno a trobar amb l'equip per fer l'última reunió.

David: Com va l'equip?

Pere: A mitges.

Leire: Mal, mal.

Anna: Mal.

Leire: No, ni a medias ni nada.

David: Per què malament?

Pere: Perquè no ens hem estat compenetrant i no ens hem escoltat entre nosaltres.

David: No us heu estat escoltant entre vosaltres... –repeteix.

Júlia: Perquè no tenim res, vamos.

Anna: Sí que tenemos.

David: Val, però no tant pensant en la coreografia final sinó com ha anat l'evolució. Què ha passat durant tots aquests dies des de la primera reunió que vam tenir fins ara? Ha anat a millor? Ha anat a pitjor? Què ha passat?

Pere: Al principi estàvem malament. Vam anar una mica millor i ara tornem a estar com al principi.

David: Torneu a estar igual?

Pere: Sí.

David: Val, alguna cosa Anna?

Anna: No, porque mira... desde el principio de curso, ¿vale?

Leire: Desde el básquet –especifica.

Anna: Sí. Primero nos enfadamos por nuestros equipos. Ya no nos gustaban. Y luego fue un poquito a mejor.

David: Això al bàsquet, no? Va anar millor al bàsquet.

Anna: Sí, pero cuando nos enteramos de que otra vez teníamos que trabajar con el mismo grupo en artística pues otra vez a peor. Y cada vez peor.

David: Vale, però considereu que hi ha hagut algun moment de l'artística que heu estat millor?

Pere: En algun moment sí.

Anna: Alguna –referint-se a alguna sessió.

David: Alguna sessió que hagi anat una mica millor?

Anna: Alguna sí...

Pere: Alguna sí, però... buff –com si costés molt que una sessió anés bé.

Anna: Mira, es que buff tú porque tú no haces nada.

David: Shttt... –intentant que no acabi de dir la frase.

Júlia: Aquest equip va així –fa un moviment ondulant amb la mà.

David: Sí, va cap amunt i cap avall.

Leire: Más hacia abajo que hacia arriba.

David: Val, tot i això, creieu que esteu millorant la tècnica de la gimnàstica?

Pere: Poquet, però algo és algo.

Ningú més diu res.

David: La tècnica de la gimnàstica, creieu que l'esteu millorant? –torno a insistir.

L'Annariu.

David: Sí o no? Si és sí, és sí. Si és no, és no. Àlex?

Àlex: Què?

Anna: ¿Pero como personal o como todos?

David: Sí, en general. Creieu que l'esteu millorant com equip la tècnica de la gimnàstica?

Àlex: No –un no rotund.

David: Res?

Àlex: Crec que no.

David: Val, apareixen conflictes entre vosaltres?

Pere: Molts.

David: Intenteu solucionar els problemes?

Anna: Sí.

Àlex: Sí. Bueno hi ha quatre que sí i dos que no.

David: És a dir, hi ha gent que vol solucionar els problemes?

Àlex: I hi ha gent que passa.

David: Hi ha gent que no vol?

Àlex: No és que no vulguin sinó que passen directament. I ja està.

David: D'acord. Sorgeixen més conflictes ara que al bàsquet?

Leire: Sí.

Pere: No...

Leire i Àlex: Sí –ahora.

El Pere es veu obligat a dir que sí.

David: Us animeu, Andreu?

Andreu: A vegades.

Júlia: No...

David: Us ajudeu?

Pere: També una miqueta.

David: Crec que us ajudeu quan voleu. La sessió que va bé us ajudeu i a vegades us animeu. Però si no va bé ni us ajudeu ni us animeu. Cadascú compleix amb el seu rol dins l'equip?

L'Anna torna a riure.

David: No? –veient que ningú diu res–. I el compromís personal dins l'equip?

Júlia: El què?

David: El compromís personal?

Anna: ¿Qué compromiso?

Júlia: Jo per la meva part sí.

David: Per la teva part sí, Júlia.

Leire: ¿Cuál era?

David: Clar... si tinguéssiu el quadern de l'equip ho podríeu mirar.

Anna: Ya, claro...

Leire: ¿Pero quién lo tiene?

Anna: El Àlex...

David: Bueno. Què creieu que podeu millorar per ser millor equip?

Pere: L'actitud.

David: Actitud –repeteixó–. Què més? Alguna cosa a millorar?

Júlia: Treballar en equip.

David: Treballar en equip... Andreu?

No diu res.

David: Confiança, implicació, motivació... alguna cosa d'aquestes?

Anna: Yo qué sé... ¿Por qué me miras a mí?

Júlia: És que ara no podem fer res perquè...

David: Jo pregunto. Què faltaria a aquest equip per millorar?

Júlia: És que per molt que millorem ara ens seguiràs posant una merda de nota.

David: No, no, no, no. Oblideu-vos de la nota.

Leire: ¡Hombre no!

David: Què li faltaria a aquest equip per millorar?

Anna: Cambiar nuestro equipo.

Àlex: Sí.

Pere: Un grup diferent.

David: Més motivació? Més cohesió entre vosaltres?

Ningú diu res.

No hi ha hagut manera... no me n'he sortit amb aquest equip. He anat insistint durant les dues unitats didàctiques i pràcticament no he aconseguit que cooperin més de dues sessions seguides. Quan semblava que l'equip començava a avançar, de sobte, sorgia algun conflicte dins d'aquest i tornaven a començar de zero. No he vist la progressió d'aquest equip per enlloc des que va començar la unitat didàctica d'habilitats gimnàstiques. Trobo que hauria d'haver treballat més activitats de cohesió sobretot a l'inici de la unitat didàctica del bàsquet i durant tot el curs. He reflexionat molt al voltant de la cohesió. Considero que és un aspecte clau perquè un equip pugui treballar bé i puguin solucionar els conflictes.

L'equip es presenta a la competició final uniformat amb samarretes de color negre. L'Àlex està malalt i intenten realitzar la coreografia de la millor manera possible. El resultat que obtenen a la coreografia és força positiu tenint en compte el poc treball que han realitzat durant tota la unitat didàctica. L'equip Els Guapos finalitzen la competició en última posició i amb la sensació de que podria haver anat molt millor.



Figura 22. Els Guapos portant a terme la coreografia final.

En aquest equip han aparegut problemes d'afinitat entre els seus membres des del primer dia de la unitat didàctica del bàsquet. L'Anna, la Leire i l'Àlex consideren que tenen una bona relació entre ells, però aquests no es relacionen gaire amb el Pere, l'Andreu i la Júlia. Aquest conflicte d'afinitat es va arrossegant al llarg de les dues unitats

didàctiques. Com a docent intento realitzar diferents activitats de cohesió de grup per millorar les relacions socials i establir un bon clima de treball, però les relacions entre ells i elles no acaben de millorar i l'equip no progressa. Trobo que hauria d'haver introduït algunes activitats més durant les diferents unitats didàctiques per enfortir les relacions, sobretot, en aquells moments en els quals els protagonistes s'ajudaven i s'animaven entre si. També considero que ha faltat més comunicació entre els diferents membres encara que he establert els mateixos espais i moments de reflexió i de debat amb tots els equips. Segurament la poca afinitat entre ells i elles no ha afavorit que en determinats moments aparegui aquesta comunicació i diàleg encara que com a docent hagi intentat fet el possible per tal que aparegués.

Els procés d'aquest equip em fa reflexionar i adonar-me de la importància de les relacions interpersonals. He observat que no és important el nivell competencial a l'hora de treballar en equip o les diferents habilitats que tinguin els alumnes a l'hora de saber fer una passada o una tombarella, però sí que és important que els diferents membres de l'equip siguin afins i, fins i tot, puguin esdevenir amics o amigues. Aquesta afinitat entre els diferents membres és el que diferencia que l'equip col·laborin entre ells, és a dir, treballin conjuntament o cooperin i assoleixin un objectiu comú ajudant-se i animant-se. Considero que l'afinitat dins d'un equip no és imprescindible, però sí que pot ajudar a treballar en equip.

Els diferents problemes que han aparegut en aquest equip em fa pensar en la importància de conèixer bé a l'alumnat i saber com s'estableixen les relacions entre ells a l'hora de formar i establir els diferents equips cooperatius. No vam⁵² encertar a l'hora de crear aquest equip...

⁵² El Josep –docent del centre– i jo.

QUARTA PART. EPÍLEG

Capítol 5. Més enllà de les històries

Aquest epíleg el divideixo en dues parts: la primera part fa referència a les conclusions relacionades amb el primer i segon objectiu i la segona part fa referència al tercer objectiu. Aquesta segona part l'he anomenat *Compartint les històries* i la principal finalitat és donar veu a professors i professores que han llegit les històries per observar quina és la reflexió educativa que generen les narratives en el professorat i, així, fer una valoració de les històries i donar resposta a l'últim objectiu de la recerca.

M'adono que és a partir de l'escriptura de les diferents històries que he pogut reflexionar sobre les experiències que vaig viure amb cadascun dels equips i que m'han portat a plantejar-me unes idees principals del recorregut realitzat. Aquestes idees les exposo en aquesta primera part de l'epíleg i les organitzo en tres apartats: en el primer apartat mostro les conclusions que estan relacionades amb l'alumnat i els diferents equips; en el segon apartat plantejo les conclusions sobre la meva actuació docent al llarg de les unitats didàctiques i, per últim, exposo aquelles que deriven de la proposta didàctica realitzada a l'aula, és a dir, a partir de la hibridació dels dos models pedagògics.

1. Conclusions relacionades amb l'alumnat i els diferents equips

La primera idea que he pogut extreure d'aquesta tesi és que l'alumnat és únic i singular. Al llarg de la meua intervenció he observat que cada alumne o alumna és diferent i, per tant, els equips estan formats per persones que tenen unes habilitats socials, unes inquietuds i unes motivacions diferents les unes amb les altres. Segons Cañabate (2008) "cada persona parteix d'un bagatge d'experiències prèvies, de valors culturals i de nivells de llenguatge" (p. 87) i, això ens indica que, cada alumne, parteix d'unes habilitats socials concretes. A més, tal com explica Arumí (2021), cada persona es comunica, es relaciona i interacciona de manera diferent amb els seus companys i companyes. Això és degut a les relacions que s'estableixen entre els membres d'un equip i les habilitats socials que tenen. Un exemple clar de diferències dins d'un equip el podem trobar a la història de Los Pollos. En aquesta, els integrants tenien objectius diversos. Uns volien passar-s'ho bé en els entrenaments i uns altres, en concret en Miquel, volia competir i guanyar per sobre de tot. Aquestes diferències generen tensions i conflictes al llarg de les diferents unitats didàctiques, però la comunicació i el diàleg entre els integrants de l'equip fa que puguin arribar a acords per tal de millorar la convivència i la cooperació entre ells i elles. Les similituds i les diferències que existeixen entre els membres d'un

mateix equip també fa que aquest sigui singular i no hi hagi cap equip igual. A més, en les diferents històries es pot observar com hi ha alumnes que parteixen amb unes habilitats socials concretes i al llarg de les unitats didàctiques, és a dir, a través de les diferents experiències, són capaços de millorar les seves habilitats interpersonals⁵³ per tal que el seu equip pugui progressar. D'aquesta manera, puc arribar a la conclusió que, a partir de les experiències que viu l'alumnat, adquireixen unes habilitats socials específiques que ajuden a desenvolupar la competència de treball en equip. En funció d'aquestes experiències, l'alumnat adquireix graus diferenciats d'aquesta competència, és a dir, cada persona adquireix un nivell o un grau diferent.

Un altra idea que m'ha fet reflexionar i he mostrat a través de les històries és que cada equip es construeix a través de les experiències que els seus integrants viuen entre ells i a partir de les interaccions que generen. Aquestes experiències es troben ubicades en un context i un període de temps concret i tenen un recorregut, és a dir, un inici, un desenvolupament i un desenllaç o final. Així, doncs, aquest recorregut o procés que realitza un equip durant un període de temps concret és diferent al que pot arribar a fer-ne un altre. Per tant, cada equip realitza el seu propi procés i segueix el seu camí, però no hi ha un procés millor o pitjor que un altre ja que tots poden progressar i millorar per arribar a cooperar i competir independentment del contingut que es treballi. En aquesta línia, la comunicació i les interaccions que es produeixen dins d'un equip fa que es configuri una idea del que vol dir formar part d'un d'equip (Arumí i Jurado, 2017).

Per altra banda, cada integrant configura la seva propi idea del significat de la paraula equip. He observat, a partir de la pregunta oberta *què és un equip?*, com aquesta idea evoluciona al llarg de les unitats didàctiques en relació al procés que experimenta l'equip, les responsabilitats que agafen els seus membres, la interdependència que assolixen entre ells i elles per aconseguir objectius comuns, les habilitats socials que adquireixen, etc. D'aquesta manera, puc concloure que les relacions que s'estableixen entre els integrants d'un equip i la comunicació i el diàleg que es genera és clau perquè l'alumnat cooperi, pugui millorar les seves habilitats socials, arribi a acords sobre els seus propis objectius i desenvolupi la idea del que significa un equip.

⁵³ La capacitat que té una persona per relacionar-se adequadament amb una altra (Gimpel i Merrell, 1998).

2. Conclusions sobre la tasca docent

En les narratives apareixen reflexions, valoracions i dificultats relacionades amb la meua tasca docent a l'hora d'aplicar la proposta didàctica i d'ensenyar a treballar en equip i a cooperar. En aquest apartat mostraré les conclusions i idees que he pogut extreure a partir d'aquestes reflexions.

Primer de tot, en l'apartat anterior he comentat la idea que cada equip és diferent i, per tant, els diversos equips realitzen recorreguts o processos que els són propis. Arumí (2021) considera que el docent juga un paper clau en aquests processos que porten a terme els equips i planteja que el professorat ha de saber adaptar-se a ells i a elles i a les situacions que apareixen durant el recorregut. Així, en les històries es pot observar que el meu paper en les unitats didàctiques és fonamental per tal de guiar i ajudar als equips durant els seus processos. Per tant, considero que el docent ha de ser capaç de conduir tants processos com equips hi hagi i s'ha d'adaptar a cada equip i a cada perfil d'alumne que en forma part. A més, Cañabate (2008), Cañabate et al. (2010) i Fragueiro et al. (2012) també recolzen la idea que el docent és important durant el procés de cooperació per ajudar i fomentar les interaccions i la comunicació entre l'alumnat perquè aparegui l'actitud de cooperació dins l'equip. Tal com comenta Cañabate et al. (2018) "la cooperació no és una qualitat pròpia d'un grup, sinó que cal vetllar perquè es produeixi" (p. 18). Per aquest motiu, cal que el professorat conegui els equips i els integrants que el conformen per tal d'acompanyar-los al llarg del seu recorregut i del seus aprenentatges i puguin aconseguir els seus objectius. En definitiva, el docent també forma part dels equips i coneix de prop les seves dinàmiques, conflictes i preocupacions. De fet, ha de viure aquestes preocupacions com a pròpies per intentar entendre-les i saber quines eines i estratègies ha de donar en cada moment perquè puguin solucionar els seus propis problemes.

Seguint amb les reflexions sobre la tasca docent, considero que per afavorir la cooperació i l'alumnat treballi en equip, cal que el docent plantegi una organització o una estructura metodològica basada en un model pedagògic o més d'un a partir de la hibridació de models. Segons Arumí (2021) no hi ha un únic mètode o estratègia didàctica perquè l'alumnat aprengui a treballar en equip. Tot i això, Gallardo (2016) i Granero (2020) consideren que cal escollir aquell model o aquelles estratègies que s'adaptin millor a la competència que es vol desenvolupar en l'alumnat i es requereix que el docent disposi dels coneixements i sàpiga aplicar-les de manera flexible en funció de les característiques dels continguts, tenint en compte els objectius, l'alumnat i el context. Això fa que el docent sigui el responsable de crear situacions i activitats

competencials en les quals es fomenti la comunicació entre els integrants de l'equip i aparegui la cooperació. En la meua intervenció he aplicat els dos models pedagògics buscant sempre situacions i activitats competencials i adaptant-me a les característiques pròpies de l'alumnat i el context, però al llarg de l'experiència m'he adonat que és important donar més recursos a l'alumnat en relació al contingut que es vol treballar per tal d'ajudar-los a adquirir més autonomia a l'hora de cooperar i treballar en equip i el grau de competència sigui més elevat. També m'he adonat que és necessari que el docent no perdi de vista les característiques pròpies del model o els models que es porten a terme a l'aula. En alguns moments de les unitats didàctiques he donat poca importància als rols i als compromisos personals que tenien els diferents membres dels equips i això ha generat menys responsabilitats i autonomia per part d'alguns alumnes. Aquest és el cas de l'equip Los Warriors. L'equip considerava la manca de responsabilitat personal com un "desordre" ja que cadascú anava a la seva, no cooperaven i no s'ajudaven gaire entre ells i elles. Aquesta situació que apareix en la narrativa explica la importància que tenen els rols i els compromisos personals dins d'un equip. A més, coincideixo amb la idea que proposa Mahedero (2020) ja que considera que els rols han de ser fixos quan el nivell d'autonomia de l'alumnat és baix i porten a terme les primeres experiències a partir del MEE o la hibridació d'aquest amb altres models.

D'altra banda, Gallardo (2016) explica que treballar competencialment fa que, moltes vegades, el docent es trobi en un medi complex a l'hora de gestionar l'aula i els conflictes i el seu paper o el seu rol no sigui fàcil. Com he comentat abans, la comunicació i la interacció entre l'alumnat fa que sovint apareguin conflictes entre els membres de l'equip degut a les habilitats socials que disposa cadascú, la diversitat d'opinions i la pròpia singularitat de cada persona. En les històries es pot observar que la meua tasca com a docent no és gens fàcil i, tot i que intento fomentar moments de diàleg, reflexió i interacció entre els integrants d'un equip, algunes vegades no arribo a veure la cooperació per enlloc i afronto els diferents conflictes que apareixen en els equips. A partir d'aquesta experiència, considero que davant d'aquests problemes cal que el docent adopti una actitud pacient i constructiva, entenent que aquestes situacions són pròpies dels processos complexos com és el cas del procés de cooperació i que aquestes experiències fan créixer als diferents equips i al seus integrants. En aquesta mateixa línia, Carbonero (2018) destaca la rellevància que té la figura del docent a l'hora d'educar a l'alumnat en el conflicte i ajudar-los a resoldre'ls de manera constructiva. Per això, és imprescindible establir moments per a avaluar cara a cara a cadascun dels equips i valorar el procés que estan vivint (Pujolàs et al., 2011). Aquest moments i espais

de reflexió que he fomentat al llarg de les unitats didàctiques perquè poguessin resoldre els problemes i que he portat a terme a partir dels grups de discussió, han estat clau tant pels diferents equips com per la meua tasca docent. En aquestes trobades han emergit converses que m'han donat pistes sobre què és el que no està funcionant dins l'equip i què és el que puc millorar per ajudar a l'equip a continuar progressant. Per tant, les trobades amb l'alumnat són imprescindibles al llarg del procés de cooperació i és important que el docent les promogui per ajudar a que els diferents equips puguin continuar construint els seus equips i l'ajudin a reflexionar sobre què és allò que pot millorar de la seva pràctica docent. Tal com explica Fernández-Río (2016), un docent competent ha d'aprendre dels seus errors a partir de l'observació i l'anàlisi de la seva tasca amb l'objectiu de millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Un altre aspecte important amb el qual m'he trobat durant la meua intervenció present en les històries és el procés de formació d'equips i els conflictes que apareixen dins d'aquests, sobretot per la poca cohesió entre ells i elles. Considero que aplicar el criteri d'heterogeneïtat en relació a les habilitats socials com demana l'aprenentatge cooperatiu és complexa. En la història de l'equip Els Guapos apareix el diàleg amb l'alumne que no vol formar part de l'equip amb el qual li ha tocat treballar. És a partir d'aquest fet que arribo a la conclusió que el docent ha d'estar obert a possibles canvis entre membres d'un equip a l'inici de les unitats didàctiques sempre que el docent valori que aquell canvi pot arribar a afavorir el procés de cooperació dels dos equips, és a dir, és important tenir en compte el context en el qual s'intervé (Fernández-Río et al., 2018). En aquesta línia, els problemes d'afinitat i de cohesió que sorgeixen en alguns moments de les històries, sobretot a l'equip Els Guapos, ha fet adonar-me que és important que el docent dediqui temps per a conèixer a l'alumnat amb el qual es portarà a terme una o varies unitats didàctiques cooperatives i que incorpori diverses activitats de cohesió al llarg d'aquestes unitats didàctiques (àmbit d'intervenció A, segons Pujolàs) per tal d'enfortir els vincles i les relacions entre l'alumnat. L'afinitat i la cohesió entre els integrants, encara que no és imprescindible per treballar en equip i cooperar, ajuda a que l'alumnat se senti més còmode a l'hora de treballar amb els companys i companyes i els equips funcionin millor.

3. Conclusions de la proposta didàctica

La durada de les unitats didàctiques que es van portar a terme (17 sessions cada una) seguint una de les característiques⁵⁴ del MEE que proposa Siedentop (1994) i els tres àmbits d'intervenció que proposa Pujolàs (2008a, 2008b) van ser adequades per poder observar i mostrar el procés de cooperació dels cinc equips a partir de la hibridació de les dues unitats didàctiques. Per tant, puc afirmar que la proposta didàctica plantejada m'ha permès assolir el primer objectiu de la recerca, és a dir, he pogut mostrar a través de la narrativa el procés de cooperació i el desenvolupament de la competència de treball en equip. Considero que portant a terme una única unitat didàctica ja hagués pogut extreure unes conclusions, però estic convençut que serien diferents a les que comentaré seguidament.

La proposta didàctica a partir de la hibridació dels dos models pedagògics ha facilitat el desenvolupament de la competència de treball en equip en l'alumnat a través de la cooperació i la competició. Dos conceptes diferents i que generen moments de tensió en l'alumnat, però que, alhora, fomenten la motivació (Fernández-Río, 2002; Manninen i Campbell, 2021; Ovejero, 1993; Velázquez, 2012a) per continuar progressant com a equip. Així, en aquesta proposta didàctica, tant la cooperació com la competició adquireixen un paper rellevant per tal que els equips aprenguin a cooperar i l'alumnat pugui mostrar els seus aprenentatges tècnics i tàctics en una situació competencial com és la competició (Arumí i Arumí, 2014). D'aquesta manera, puc concloure que la hibridació de models que he realitzat a partir del MEE i l'aprenentatge cooperatiu ha estat l'adequada per desenvolupar la competència de treball en equip i la cooperació en l'alumnat. Tot i això, vull exposar la dificultat que em va generar la hibridació dels dos models, sobretot a la unitat didàctica de la gimnàstica artística. Tal com exposen Fernández-Río et al. (2018), el docent ha de tenir experiència i coneixement amb els models que es volen hibridar. D'aquesta manera, tot i la meva experiència anterior (Rodríguez Ruano, 2016) en la hibridació d'aquests dos models, mai havia portat a terme una unitat didàctica de gimnàstica artística a partir d'aquesta hibridació. Considero que hauria d'haver tingut en compte les investigacions ja realitzades a partir d'aquest contingut, malgrat que la gran majoria de propostes didàctiques centrades en la gimnàstica artística (O'Leary i Griggs, 2010; O'Leary et al, 2015) es basen només en el MEE.

⁵⁴ Unitats didàctiques llargues (15-20 sessions).

La idea de portar a terme dues unitats didàctiques al llarg d'un curs acadèmic mantenint els mateixos equips m'ha permès observar i concloure que el canvi de continguts de les unitats didàctiques també canvia les dinàmiques dels equips. Per tant, el canvi de contingut del bàsquet a la gimnàstica artística ha provocat que en els mateixos equips hi hagi dinàmiques totalment diferents. Això és degut als diferents rols (responsabilitats individuals) i compromisos personals que adquireixen, les pors i les inseguretats respecte al nou contingut, els conflictes que sorgeixen a dins dels equips per la manca d'afinitat i cohesió, etc. Els canvis que es van produir van ser positius per alguns equips i no gaire positius per altres. L'únic equip que va tenir un procés de cooperació molt lineal, és a dir, sense gaires canvis en les seves dinàmiques, va ser l'equip Els Guapos ja que van arrossegar els problemes d'afinitat i de cohesió des del primer dia.

Per altra banda, el canvi de dinàmica dels diferents equips en relació al contingut em fa qüestionar el sentit de mantenir els mateixos equips més enllà d'una unitat didàctica. Considero que cada docent ha de valorar quina opció és la més adequada segons el context i en funció de les experiències que tingui amb l'alumnat. En aquest cas, el plantejament inicial va ser mantenir els mateixos equips per observar i mostrar aquest procés al llarg d'un curs acadèmic i això em va permetre observar l'evolució dels diferents equips i dels diferents integrants.

Finalment, la proposta didàctica basada en la hibridació de models pedagògics i la perspectiva d'investigació m'ha permès assolir el segon objectiu d'aquesta tesi doctoral ja que he pogut valorar i exposar les dificultats i les reflexions de la meva tasca docent, tal com he mostrat en les cinc narratives i apareixen recollides en les idees principals d'aquesta primera part de l'epíleg.

Compartint les històries

Tot seguit, mostraré quins han estat els comentaris i les reflexions que han realitzat tres professors i professores de diferents matèries ⁵⁵ que també porten a terme l'aprenentatge cooperatiu a l'aula. Segons Connelly i Clandinin (1995) la millor manera de valorar les narratives és a través de compartir-les amb altres persones del mateix àmbit, tal com ho expliquen en la següent cita:

⁵⁵ Una professora d'Educació Física, un professor de Geografia i història i una professora de Biologia i geologia.

El escritor de narraciones tiene una prueba a su disposición, esto es, que otro participante lea su relato y responda a preguntas tales como “¿qué es lo que aprovechas de esto para tu enseñanza como profesor (o para cualquier otra situación)?”. Esto permite a un investigador valorar la calidad de su manuscrito desde el punto de vista de que “invite” a otros, y eso independientemente de lo que haya sido establecido desde el punto de vista lógico (p. 14).

Per tant, he volgut compartir aquestes històries amb el professorat per esbrinar si les històries realment arriben al lector de l'àmbit educatiu i amb la finalitat de saber què els provoca aquestes narratives i quins aspectes clau extreuen d'elles. Les reflexions i comentaris que han sorgit a partir d'unes converses amb els docents han estat les següents:

M.T⁵⁶: Em sento molt identificada amb la tasca que realitzes com a docent a la història Els Guapos. Al llarg de tots aquests anys que porto intentant ensenyar a cooperar, m'he trobat molts equips com aquest. Sovint els equips no progressen i no s'entenen entre ells per la manca de cohesió. Crec que vas tenir molta paciència amb aquest equip. (...) En aquesta situació, jo hagués creat nous equips al segon trimestre per tal d'evitar els conflictes... Aquesta història permet veure la importància que arriba a tenir la cohesió dins d'un grup de persones i que sovint, com a docents, hem de treballar més. Ens oblidem totalment d'aquest aspecte o no trobem l'espai per realitzar aquestes activitats i, moltes vegades, és important perquè l'equip cooperi. Tots hem de treballar la cohesió de grup a les nostres matèries o des de la tutoria. A més a més, què difícil que és la creació d'equips, oi? –em pregunta. (...) Sobretot quan, durant el curs, has de fer mans i mànigues per crear grups a cada trimestre.

A.B: Les diferents històries m'han semblat interessants i crec que vas tenir un rol molt difícil en tots els equips. He pogut observar, a través de les històries, com la figura del docent és primordial en el treball en equip. Una cosa... grups de 6 i 7 persones? A mi em costa poder gestionar grups de 3 i 4 persones. (...) Hi ha una cosa que em sembla fonamental de la teva intervenció: les trobades que fas amb els equips. És un bon moment per observar què succeeix. Dit d'una altra manera, és com posar un termòmetre a l'equip i veure què va bé i què ha de millorar. En el meu cas, no trobo el temps per trobar-me amb aquests i fer l'avaluació grupal. Sé que és important i que l'aprenentatge cooperatiu ho demana, però no puc dedicar temps als diferents grups. (...) És un aspecte que he de millorar, en soc conscient i vull fer-ho. (...) També m'ha semblat interessant

⁵⁶ Utilitzo les inicials (nom i cognom) per tal de preservar la confidencialitat i la intimitat de les persones.

que hagi pogut veure l'evolució del significat de la paraula equip d'alguns alumnes. Això vol dir que tot el que ha viscut l'alumnat ha estat significatiu per a ells i elles i ha generat aprenentatge.

L.R: Uau... –to de sorpresa. Aquestes històries em recorden a quan vaig començar a aplicar l'aprenentatge cooperatiu a l'aula. (...) Els conflictes em posaven molt nerviosa. No els acceptava, sobretot quan una persona de l'equip no treballava i la resta s'enfadaven amb ell. No aconseguia que alguns equips treballessin cooperativament i em generava molta frustració. Tots anaven a la seva bola... (...) M'agrada que en les històries es pot observar com intentes que tothom faci avançar l'equip malgrat que tots els integrants tenen les seves diferències. A més, es pot observar com hi ha alguns alumnes evolucionen al llarg de les històries i això és molt "guai", perquè sé que no és fàcil que succeeixi, sobretot si porten poc temps treballant d'aquesta manera i l'alumnat no està acostumat. És un aprenentatge lent i costós. (...) Trobo que les trobades amb els grups juguen un paper molt rellevant en les històries i ajuden a que els equips puguin millorar. Tot i que no tots ho aconsegueixin... En general, és difícil poder fer aquestes trobades, però em semblen importants per analitzar què passa dins el grup i trobar solucions amb l'equip als problemes que sorgeixen. N'hauríem de fer més de les que fem... Considero que això ho vas fer molt bé.

Després de trobar-me amb els docents i a partir de les seves reflexions i comentaris, puc concloure que les històries arriben al lector i provoquen reflexió en el professorat. D'aquesta manera, considero que les històries aconsegueixen que els docents es situïn dins del procés de cooperació i se sentin identificats amb la figura del docent que intervé en les històries. Tot i això, només he compartit aquestes històries amb tres professors i professores i caldria fer-les arribar a més docents per treure'n una conclusió més clara i significativa sobre la qualitat d'aquestes.

A continuació exposo quines són les limitacions que té aquesta investigació i les línies futures de recerca que deriven d'aquesta.

5.1 Limitacions

Una de les limitacions d'aquesta tesi està relacionada amb la manera com s'han elaborat les narratives. Un aspecte que hagués estat molt interessant portar a la pràctica és l'elaboració o producció col·lectiva d'aquestes històries a partir dels intercanvis d'impressions i d'opinions dels participants i, fins i tot, del mateix professor d'Educació Física del centre. Biglia i Bonet-Martí (2009) consideren que és important aquesta producció col·lectiva a l'hora de crear les narratives ja que els participants també es troben immersos en aquest procés i tenen molt a dir sobre les històries que ell i elles han viscut en primera persona.

Una altra limitació que trobo d'aquesta investigació és el poc temps que estava amb l'alumnat a classe ja que només assistia al centre una hora a la setmana. Tot i això, he de dir que es va crear un vincle especial amb tot l'alumnat i les experiències que vam viure van ser molt significatives. En aquesta mateixa línia, el fet de no tenir cap relació amb el centre i amb el professorat que hi treballava també és una limitació. Hagués estat interessant formar part del context i conèixer més a l'alumnat i el professorat d'altres matèries. Fins i tot, podria haver compartit les històries amb els docents i les docents que impartien alguna matèria a aquest grup classe i haver observat què provocaven les històries en la millora de la seva pràctica docent.

5.2 Línies futures de recerca

Aquesta investigació permet obrir línies futures de recerca relacionades amb l'ensenyament de la competència de treball en equip i la implementació de models pedagògics a l'aula. Les possibles accions que es podrien seguir per desenvolupar noves investigacions són les següents:

- Realitzar un estudi similar a l'etapa d'educació primària o a la universitat.
- Analitzar el procés de cooperació que es produeix aplicant un altre contingut que no estigui relacionat amb la dimensió d'esports. Un exemple podria ser una unitat didàctica d'expressió i comunicació corporal o de condició física.
- Comparar aquesta recerca amb una altra en la qual els participants tinguin experiències prèvies amb els models pedagògics.
- Fer una investigació centrada en la creació d'equips i el desenvolupament de la cohesió al llarg de diferents unitats didàctiques i a través de les diferents àrees.

- Aprofundir en la reflexió docent quan posen en pràctica models pedagògics en què es treballa competencialment.

Per acabar...

Considero que la perspectiva d'investigació m'ha permès mostrar el procés complex com és la cooperació i la competència de treball en equip. Tal com afirmen Susinos i Parrilla (2008), com a investigadors hem d'investigar fenòmens que siguin biogràficament importants per a nosaltres. Així, com he volgut mostrar en la narrativa autobiogràfica *La meva història, el meu camí fins aquí*, la cooperació i el treball en equip han estat dos aspectes molt rellevants al llarg de la meva vida com a esportista i docent. Les meves experiències en l'àmbit esportiu i acadèmic em fan entendre la cooperació com a un procés comunicatiu en el qual el diàleg, les interaccions, els sentiments i les emocions tenen un paper fonamental en la construcció de coneixement i permeten configurar la identitat individual i social (Connelly i Clandinin, 1995). A més, el mètode biogràfic-narratiu m'ha ajudat a mostrar les complexes interaccions de les persones que intervenen en un espai i temps concret (Landín i Sánchez, 2019), és a dir, trobo que en la meva investigació es pot observar la veritable essència de l'educació.

D'altra banda, vull acabar l'epíleg i aquesta tesi amb la cita d'en Jaume Cela i en Juli Palou que apareix a l'inici d'aquesta. He triat aquest dos escriptors per tot el que han significat per mi durant la meva formació acadèmica. Sobretot en Jaume Cela, mestre de mestres, el qual sempre m'ha inspirat i he llegit des de ben petit. Aquests dos autors mostren en la seva cita la importància de la formació dels docents –mestres i professors– i de com l'educació no només implica a l'alumnat i el seu aprenentatge, sinó que aquest “viatge” també engloba a totes les persones que formen part de la comunitat educativa. Per tant, els docents aprenem a través de les experiències que vivim a l'escola o a l'institut i l'alumnat és una peça fonamental en el nostre aprenentatge. Així, puc dir que l'aprenentatge com a docents recau en les experiències que viuen ells i elles.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Anderson, E. (1996). *Teoría y técnica del cuento* (2ª ed.). Ariel.

André, A. (2012). Influence de l'Apprentissage Coopératif sur le savoir s'échauffer et la motivation autodéterminée vis à vis de l'échauffement. *eJRIEPS*, (27), 5-26. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.3048>

André, A., Deneuve, P. i Louvet, B. (2011). Cooperative learning in Physical Education and Acceptance of students with Learning Disabilities. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23(4), 474-485. <https://doi.org/10.1080/10413200.2011.580826>

Antón-Candanedo, A., i Fernández-Río, J. (2017). Hibridando modelos pedagógicos para la mejora de la comprensión táctica de estudiantes: una investigación a través del Duni. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 19(2-3), 257-276. <https://doi.org/10.24197/aefd.2-3.2017.257-276>

Araujo, R., Mesquita, I. i Hastie, P. A. (2014). Review of the status of learning in research on sport education: future research and practice. *Journal of Sports Science and Medicine*, 13(4), 846-858.

Arnaus, R. (1996). *Complicitat i interpretació. El relat d'una etnografia educativa*. Universitat de Barcelona.

Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., i Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. SAGE.

Arumí, J. (2013). *Cooperar per competir: Narratives d'un entrenador de bàsquet infantil* (Tesi doctoral, Universitat de Vic). <http://hdl.handle.net/10854/2848>

Arumí, J., Camps, I., López, X., i Torres, G. (2019). *Educa'ls per cooperar*. Eumo.

Arumí, J., i Arumí, I. (2014). Cooperar para competir y competir para reflexionar. *Revista Española de Educación Física*, (407), 61-69. <https://doi.org/10.55166/reefd.v0i407.17>

Arumí, J., i Jurado, S. (2017). Autobiografía de la construcción de un equipo a través de la cooperación. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (418), 65-78. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi418.579>

Arumí, J., i Martín, M. (2016). Estudi etnogràfic sobre el nivel de cooperació en un equip de bàsquet infantil. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 1(123), 53-60. <https://raco.cat/index.php/ApuntsEFE/article/view/306862>.

- Arumí-Prat, J. (2021). Cinco ideas para ayudar a los docentes a construir equipos. *Tándem: didáctica de la educación física*, (73), 44-50.
- Arumí-Prat, J., i Torres-Cladera G. (2020). Cuatro equipos, cuatro procesos de cooperación diferentes. Dins D. Cañabate, i J. Colomer (Coords.), *El aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI* (pp. 391-405). Graó.
- Barrett, T. (2005). Effects of cooperative learning on the performance of sixth-grade Physical Education students. *Journal of teaching in Physical Education*, 24(1), 88-102. <https://doi.org/10.1123/jtpe.24.1.88>
- Bessa, C., Hastie, P. A., Araújo, R., i Mesquita, I. (2019). What do we know about the development of personal and social skills within the Sport Education model: a systematic review. *Journal of Sports Science and Medicine*, 18(4), 812-829.
- Biglia, B., i Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial: Prácticas de escritura compartida. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(1), 1-25. <https://ddd.uab.cat/record/146075>
- Blázquez, D. (2010). *La Educación Física* (3ª ed.). INDE.
- Blázquez, D. (2020). A modo de introducción. Dins D. Blázquez (Ed.), *Métodos de enseñanza en Educación Física. Enfoques innovadores para la enseñanza de competencias* (3ª ed., pp. 7-22). INDE.
- Blázquez, D., i Bofill, E. M. (2010). Estrategias didácticas para la enseñanza de la Educación Física en base a competencias. Dins D. Blázquez, i E. M. Sebastiani (Eds.), *Enseñar por competencias en educación física* (2ª ed., pp. 15-18). INDE.
- Blázquez, D., i Sebastiani, E. M. (2010). Introducción. Dins D. Blázquez, i E. M. Sebastiani (Eds.), *Enseñar por competencias en educación física* (2ª ed., pp. 15-18). INDE.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504103>
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 711-734.
- Bolívar, A., Domingo, J., i Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. La Muralla.

Bolívar, A., i Domingo, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación*. Octaedro.

Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., Fernández-Río, F. J., González-Calvo, G., i Barba-Martín, R. (2020). Research on Cooperative Learning in Physical Education: Systematic Review of the Last Five Years. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 92(1), 146-155. <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1719276>

Browne, T. B., Carlson, T. B., i Hastie, P. A. (2004). A comparison of rugby seasons presented in traditional and sport education formats. *European Physical Education Review*, 10(2), 199-214. <https://doi.org/10.1177/1356336X04044071>

Bruner, J. S. (1988). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.

Bruning, R. H., Schraw G. J., i Ronning, R. R (1995). *Cognitive Psychology and Instruction*. Prentice Hall.

Bunker, D., i Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.

Burgueño, R., Medina-Casaubón, J., Morales-Ortiz, E., Cueto-Martín, B., i Sánchez-Gallardo, I. (2017). Educación Deportiva versus Enseñanza Tradicional: Influencia sobre la regulación motivacional en alumnado de Bachillerato. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 17(2), 87-98.

Butt, R. L., Raymond, D., i Yamagishi, L. (1988). Autobiographic praxis: Studying the formation of teachers' knowledge. *Journal of Curriculum Theorizing*, 7(4), 87-164.

Caballo, V. E. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (7ª ed.). Siglo XXI.

Calderón, A., Hastie, P. A., i Martínez de Ojeda, D. (2010). Aprendiendo a enseñar mediante el Modelo de Educación Deportiva (Sport Education Model). Experiencia inicial en Educación Primaria. *REDALYC*, 5(15), 169-180. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=163018699004>

Calderón, A., Hastie, P. A., i Martínez de Ojeda, D. (2011). El modelo de educación deportiva (sport education model). ¿Metodología de enseñanza del nuevo milenio? *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (395), 63-79. <https://doi.org/10.55166/reefd.v0i395.213>

Calderón, A., Hastie, P. A., Liarte, J. P., i Martínez de Ojeda, D. (2013). El modelo de Educación Deportiva y la enseñanza de la danza: una experiencia en bachillerato. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (41), 93-98.

Calderón, A., Martínez de Ojeda, D., i Martínez, I. M. (2013). Influencia de la habilidad física percibida sobre la actitud del alumnado tras una unidad didáctica basada en educación deportiva. *Retos*, 24, 16-20. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i24.34514>

Calderón, A., Martínez de Ojeda, D., i Méndez-Giménez, A. (2013). Formación permanente y percepción del profesorado sobre el desarrollo de las competencias básicas con el modelo de educación deportiva. *Retos*, 23, 33-38. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i23.34564>

Calderón, A., Martínez de Ojeda, D., Valverde, J. J., i Méndez-Giménez, A. (2016). “Ahora nos ayudamos más”: Docencia compartida y clima social de aula. Experiencia con el modelo de Educación Deportiva. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(44), 121-136. <https://doi.org/10.5232/ricyde2016.04403>

Cañabate, D. (2008). *L'ensenyament aprenentatge de la cooperació: Estudi d'un cas a l'educació primària* (Tesi doctoral, Universitat de Girona). <http://hdl.handle.net/10803/7668>

Cañabate, D., Casals, P., Guijosa, C. i Vila, A. (2018). *Educació Física i reptes físics cooperatius*. Graó.

Cañabate, D., Del Carmen, L., i Gómez, I. (2010). Validación de los criterios de Johnson y Johnson (1992) como indicadores de evaluación de actitudes cooperativas. *Educatio siglo XXI. Revista de la Facultad de Educación*, 28(2), 205-222. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/112031>

Cañabate, D., i Colomer, J. (Coords.). (2020). *El aprendizaje cooperativo en las universidades del siglo XXI. Propuestas, estrategias y reflexiones*. Graó.

Cannon-Bowers J., Tannenbaum S. I., Salas, E., i Volpe, C. E. (1995). Defining team competencies and establishing team training requirements. Dins R. Guzzo, E. Salas (Eds.), *Team Effectiveness and Decision Making in Organizations* (pp. 330–380). Jossey-Bass.

Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-16.

- Carbonell, J. (2015). Las pedagogías de la inclusión y la cooperación. Dins J Carbonell, *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa* (pp. 119-144). Octaedro.
- Carbonero, L. (2019). *Ensenyar i aprendre l'esport a través de l'aprenentatge cooperatiu. Un estudi de cas en l'educació física escolar* (Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona). <http://hdl.handle.net/10803/667749>
- Casey, A. (2009). Making cooperation a real part of your teaching. *Active and Healthy Magazine*, 16(4), 3-7. <http://hdl.handle.net/10547/296186>
- Casey, A. (2010). El aprendizaje cooperativo aplicado a la enseñanza del atletismo en la escuela secundaria. Dins C. Velázquez Callado (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 187-200). INDE.
- Casey, A. (2014). Models-based practice: great white hope or white elephant?. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 18-34. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.726977>
- Casey, A. (2016). Models-Based Practice. Dins C. D. Ennis (ed.). *Handbook of Physical Education Pedagogy* (pp. 35-43). Routledge.
- Casey, A. i McPhail, A. (2018). Adopting a models-based approach to teaching physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 294-310. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429588>
- Casey, A., Dyson, B., i Campbell, A. (2009). Action research in physical education: Focusing beyond myself through cooperative learning. *Educational Action Research*, 17(3), 407-423. <https://doi.org/10.1080/09650790903093508>
- Casey, A., i Dyson, B. (2009). The implementation of models-based practice in physical education through action research. *European Physical Education Review*, 15(2), 175-199. <https://doi.org/10.1177/1356336X09345222>
- Casey, A., i Goodyear, V.A (2015). Can Cooperative Learning Achieve the Four Learning Outcomes of Physical Education? A Review of Literature. *Quest*, 67(1), 56-72. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>
- Cela, J. i Palou, J. (2009). *Va de mestres: Carta als mestres que comencen* (9a ed.). Associació de Mestres de Rosa Sensat.

- Cifo, M. (2020). La hibridación de Modelos en Educación Física. Dins B. J. Sánchez-Alcaraz, A. Valero, D. Navarro, i J. A. Merino (Coords.), *Metodologías emergentes en educación física. Consideraciones teórico prácticas para docentes*. Wanceulen.
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practices. Teacher images in action*. Falmer Press.
- Clandinin, D. J. (1989). Developing rhythm in teaching. The narrative study of a beginning teacher's practical knowledge. *Curriculum Inquiry*, 19(2), 121-141. <https://doi.org/10.1080/03626784.1989.11075320>
- Clandinin, D. J., Caine, V., Lessard, S., i Huber, J. (2016). *Engaging in narrative inquiries with children and youth*. Routledge.
- Clandinin, D. J., i Connelly, F. M. (1987). *Narrative, experience and the study of curriculum*. The American Association of Colleges for Teacher Education.
- Clandinin, D. J., i Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Clandinin, J., Pushor, D. i Murray, A. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21-35. <https://doi.org/10.1177/0022487106296218>
- Coll, C. (1991). *Psicología y Currículum*. Paidós.
- Coll, C. (2007). *Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y propuesta metodológica en educación superior*. Narcea.
- Coll, C., i Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. Dins C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (Coords.). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 357-386). Alianza Editorial.
- Colomina, R., Onrubia, J., i Rochera, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. Dins C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (Coords.). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 437-458). Alianza Editorial.
- Connelly, F. M. , i Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. Dins J. L. Green , G. Camilli, P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (3rd ed) (pp. 477-487). Lawrence Erlbaum.
- Connelly, F. M., i Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. Dins J. Larrosa (Ed.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-60). Laertes.

Connelly, F. M., i Clandinin, D. J. (2004). Canadian teacher education in transition. Dins Y. C. Cheng, K. W. Chow i M. C. Magdalena Mok (Eds.), *Reform of teacher education in the Asia-Pacific in the new millennium: Trends and challenges* (pp. 35–43). Kluwer Academic Publishers.

Cuevas, R., García-López, L. M., i Contreras-Jordán, O. (2015). Influencia del modelo de Educación Deportiva en las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 155-162. <https://dx.doi.org/10.4321/S1578-84232015000200017>

Curtner-Smith, M. D., i Sofo, S. (2004). Pre-service teachers' conceptions of teaching within sport education and multi-activity units. *Sport, Education and Society*, 9(3), 347-377. <https://doi.org/10.1080/13573320412331302430>

Curto, C., Gelabert, I., González, C., i Morales, J. (2009). *Experiencias con éxito de aprendizaje cooperativo en educación física*. INDE.

Deci, E. L., i Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària.

Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.

Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., i Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Dykinson.

Del Valle, P., i Fernández-Río, J. (2016). Aprendizaje Cooperativo y Educación Deportiva: hibridación a través del deporte del Ringo. Dins *Actas del X Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 630-641). Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Delval, J. (1997). Tesis sobre el constructivismo. Dins J.M. Rodrigo i J. Arnay (Eds.). *La construcción del conocimiento escolar* (1a ed., pp. 15-34). Paidós.

Denzin, N. (2003). Foreword: narrative's moment. Dins M. Andrews, S. D. Sclater, C. Squire i A. Treacher (Eds.), *Lines of narrative* (pp. xi-xiii). Routledge.

Departament d'Educació (2009). *Currículum educació secundària obligatòria*. Generalitat de Catalunya.

Departament d'Educació (2017). *Currículum educació primària*. Generalitat de Catalunya.

Departament d'Educació (2019). *Currículum educació secundària obligatòria*. Generalitat de Catalunya.

Departament d'Ensenyament (2017). *Competències bàsiques en l'àmbit de l'Educació Física. Identificació i desplegament a l'educació secundària obligatòria*. Generalitat de Catalunya.

Departament d'Ensenyament (2018a). *Competències bàsiques en l'àmbit personal i social. Identificació i desplegament a l'educació secundària obligatòria*. Generalitat de Catalunya.

Departament d'Ensenyament (2018b). *El currículum competencial a l'aula. Una eina per a la reflexió pedagògica i la programació a l'ESO*. Generalitat de Catalunya.

Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Pearson.

Dumitrache, C. G. (2016). La evaluación de la competencia social en las relaciones sociales. Dins A. J. García (Coord.). *Competencias sociales en las relaciones interpersonales y grupales* (pp. 71-90). Pirámide.

Dyson, B. (2001). Cooperative Learning in an Elementary Physical Education Program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(3), 264-281. <https://doi.org/10.1123/jtpe.20.3.264>

Dyson, B. (2002). The Implementation of Cooperative Learning in an Elementary Physical Education Program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1), 69-85. <https://doi.org/10.1123/jtpe.22.1.69>

Dyson, B. (2010). Un modelo híbrido de instrucción en Educación Física: integrando los modelos del aprendizaje cooperativo y de los juegos tácticos. Dins C. Velázquez (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 187-199). INDE.

Dyson, B., Griffin, L., i Hastie, P. (2004). Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226-240. <https://doi.org/10.1080/00336297.2004.10491823>

- Dyson, B., i Grineski, S. (2001). Using Cooperative Learning Structures in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(2), 28-31. <https://doi.org/10.1080/07303084.2001.10605831>
- Dyson, B., Linehan, N. R. i Hastie, P. A. (2010). The ecology of cooperative learning in elementary Physical Education classes. *Journal of teaching in Physical Education*, 29(2), 113-130.
- Echeita, G. (2012). El aprendizaje cooperativo al servicio de una educación de calidad. Cooperar para aprender y aprender a cooperar. Dins J. C. Torrego i A. Negró (coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (pp. 21-73). Alianza Editorial.
- Echeverría, B. (Coord.), Isus, S., Martínez, P., Sarasola, L. (2008). *Orientación Profesional*. Universitat Oberta Catalunya.
- Elbaz, F. (1991). Research on teachers' knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), 1-19.
- Ellis, A. P. J., Bell, B. S., Ployhart, R. E., Hollenbeck, J. R., i Ilgen, D. R. (2005). An evaluation of generic teamwork skills training with action teams: effects on cognitive and skill-based outcomes. *Personnel psychology*, 58(3), 641-672.
- Esses, V. M., i Maio, G. R. (2002). Expanding the assessment of attitude components and structure: The benefits of open-ended measures. *European Review of Social Psychology*, 12(1), 71-101. <https://doi.org/10.1080/14792772143000021>
- Evangelio, C., González-Víllora, S., Serra-Olivares, J., i Pastor-Vicedo, J.C. (2016). El modelo de Educación Deportiva en España: una revisión del estado de la cuestión y prospectiva. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 307-324. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/254671>
- Evangelio, C., Sierra-Díaz, J., González-Víllora, S., i Fernández-Río, J. (2018). The Sport Education model in elementary and secondary education: a systematic review. *Movimento*, 24(3), 931-946. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.81689>
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>
- Fernández-Río, J. (2002). *El aprendizaje cooperativo en el aula de Educación Física para la integración en el medio social. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje* (Tesi doctoral). Universidad de Oviedo.

Fernández-Río, J. (2009). El modelo de aprendizaje cooperativo. Conexiones con la enseñanza comprensiva. Dins A. Méndez (Coord.), *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre deportes de invasión* (pp. 75-101). Wanceulen.

Fernández-Río, J. (2011). La enseñanza del bádminton a través de la hibridación de los modelos de aprendizaje cooperativo, táctico y educación deportiva y del uso de materiales autoconstruidos. Dins A. Méndez (Coord.), *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre juegos y deportes de cancha dividida* (pp. 193-236). Wanceulen.

Fernández-Río, J. (2016). Student-teacher-content-context: Indissoluble ingredients in the teaching-learning process. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 87(1), 3-5. <https://doi.org/10.1080/07303084.2016.1110476>

Fernández-Río, J. (2017). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. *Retos*, 32, 264-269. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.51298>

Fernández-Río, J. (2018). Participación equitativa e igualdad de oportunidades de éxito: sexto y séptimo elementos básicos del aprendizaje cooperativo. Dins J. Fernández-Río, R. Sánchez i A. Méndez-Giménez. (Coords.), *Actas del XI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 569-574). Universidad de Oviedo.

Fernández-Río, J. i Méndez-Giménez, A. (2008). Nexos de unión entre el aprendizaje cooperativo y la enseñanza comprensiva para la iniciación deportiva escolar o la necesidad de evolución en la metodología cooperativa para ampliar su campo de influencia. Dins *Actas del VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 1-18). Universidad Católica de Ávila.

Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., i Aznar Cebamanos, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (413), 55-75. <https://doi.org/10.55166/reefd.v0i413.425>

Fernández-Río, J., Hortigüela Alcalá, D., i Perez-Pueyo, A. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423, 57-80.

Fernández-Río, J., i Méndez-Giménez, A. (2016). El aprendizaje cooperativo: Modelo pedagógico para Educación Física. *Retos*, 29, 201-206. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.38721>

- Fernández-Río, J., Méndez-Giménez, A., i Méndez-Alonso, D. (2013). Effects of three instructional approaches in adolescents' physical self-concept. *Cultura y Educación*, 25(4), 509-521. <https://doi.org/10.1174/113564013808906870>
- Fernández-Río, J., Velázquez, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos: retos sin competición para las clases de Educación Física*. Wanceulen.
- Fragueiro, M. S., Muñoz, M. M., i Soto, J. R. (2012). "1-2-4". Una técnica de aprendizaje cooperativo sencilla aplicada al área de conocimiento del medio natural, social y cultural. *Innovación educativa*, (22), 87-96.
- Gallardo, S. (2016). ¿Cómo se enseñan las competencias? Dins T. Lleixà, i E. M. Sebastiani (Coord.), *Competencia clave y Educación Física. ¿Cómo y para qué tenerlas en cuenta en la programación?* (pp. 91-108). INDE.
- García-López, L. M., i Gutiérrez-Díaz, D. (2013). The effects of a sport education season on empathy and assertiveness. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(1), 355-375. <https://doi.org/10.1080/17408989.2013.780592>
- Gil-Arias, A., Claver, F., Práxedes, A., Del Villar, F., i Harvey, S. (2018). Autonomy support, motivational climate, enjoyment and perceived competence in physical education: impact of a hybrid teaching games for understanding/sport education unit. *European Physical Education Review*, 26(1), 36-53. <https://doi.org/10.1177/1356336X18816997>
- Gimeno, J., i Pérez, Á. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza* (1ª ed.). Morata.
- Gimpel, G. A. i Merrell, K. W. (1998). The nature and value of social skills. Dins G. A. Gimpel i K. W. Merrell (Eds), *Social skills of children and adolescents: conceptualization, assessment, treatment* (pp. 1-28). Lawrence Erlbaum Associates.
- González, C. (Coord.) (2013). *Una educación física para la vida. Recursos prácticos para un aprendizaje funcional*. INDE.
- González-Víllora, S. (2019). Desde el modelo a través de la comprensión al modelo d educación deportiva, y sus posibilidades de combinación o hibridación (ED + ECD). Dins *Actas del XV Congreso Internacional de Ciencias del Deporte y la Salud* (pp. 12-23).
- González-Víllora, S., Evangelio, C., Fernández-Río, J., i Peiró, C. (2018). Hibridación de tres modelos pedagógicos: aprendizaje cooperativo, educación física relacionada con la salud y educación deportiva, innovando en crossfit. Dins J. Fernández-Río, R. Sánchez Gómez, i A. Méndez-Giménez (Coords.), *Actas del XI Congreso Internacional*

de *Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 603-612). Ediciones de la Universidad de Oviedo.

González-Víllora, S., Evangelio, C., Sierra-Díaz, J. i Fernández-Río, J. (2019). Hybridizing pedagogical models: A systematic review. *European Physical Education Review*, 25(4), 1056-1074. <https://doi.org/10.1177/1356336X18797363>

Goodyear, V., Casey, A., i Kirk, D. (2014). Hiding behind the camera: Social learning within cooperative learning model to engage girls in physical education. *Sport, Education and Society*, 19(6), 712-734. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.707124>

Granero, A. (2020). *Hacia la enseñanza competencial, una propuesta desde la Educación Física*. Editorial Universidad de Almería.

Grineski, S. (1996). *Cooperative learning in Physical Education*. Human Kinetics.

Guijarro, E., Rocamora, I., Evangelio, C., i González-Víllora, S. (2020). El modelo de Educación Deportiva en España: una revisión sistemática (Sport Education Model in Spain: a systematic review). *Retos*, 38, 886–894. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.77249>

Gutiérrez-Díaz, D., García-López, L. M., Hastie, P. A., i Calderón, A. (2013). The responses of Spanish students' to participation in seasons of sport education. *The Global Journal of Health and Physical Education Pedagogy*, 2(2), 111-127.

Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., i De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the Development of a Pedagogical Model for Health-Based Physical Education. *Quest*, 63(3), 321-338. <https://doi.org/10.1080/00336297.2011.10483684>

Harvey, S., Kirk, D., i O'Donovan, T. M. (2014). Sport Education as a pedagogical application for ethical development in physical education and youth sport. *Sport, Education and Society*, 19(1), 41-62. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.624594>

Hastie, P. A., i Casey, A. (2010). Using the jigsaw classroom to facilitate student-designed games. *Physical Education Matters*, 5(1), 15-16. <http://hdl.handle.net/10547/295769>

Hastie, P. A., i Sinelnikov, O. A. (2006). Russian students' participation in and perceptions of a season of Sport Education. *European Physical Education Review*, 12, 131–150. <https://doi.org/10.1177/1356336X06065166>

Hastie, P. A., Martínez, D., i Calderón, A. (2011). A review of research on sport education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16, 103-132. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.535202>

Heinemann, K. (2003). Técnicas de recopilación de datos. Dins K. Heinemann. *Introducción a la metodología de la investigación empírica* (pp. 89-170). Paidotribo.

Hernández, F. (2006). Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes. Dins *Bases para un debate sobre investigación artística* (pp. 9-49). Ministerio de Educación y Ciencia.

Hernández, F., i Rifà, M. (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Octaedro.

Hernando-Garijo, A., Hortigüela-Alcalá, D., i Pérez-Pueyo, Á. (2021). ¿Por qué y para qué de la hibridación de los modelos pedagógicos?. Dins Á. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá i J. Fernández-Río (Coords.), *Los modelos pedagógicos en educación física: qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 320-349). Universidad de León.

Hortigüela, D., Hernando, A., Pérez-Pueyo, A., i Fernández-Río, J. (2019). Cooperative learning and students' motivation, social interactions and attitudes: perspectives from two different educational stages. *Sustainability*, 11(24), 1-11. <https://doi.org/10.3390/su11247005>

Hortigüela, D., Hernando-Garijo, A., González-Villora, S., Pastor-Vicedo, J. C., i Baena-Extremera, A. (2020). "Cooperative learning does not work for me": Analysis of its implementation in future education teachers. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01539>

Hortigüela, D., Pérez, A., i Hernando, A. (2012). Creamos para todos. Una unidad didáctica de sensibilización hacia la discapacidad. Dins C. Velázquez, J. J. Rodríguez-Jiménez i S. de Prado (Coords.), *Actas del VIII Congreso Internacional de Actividades físicas cooperativas* (pp. 391-405). La Peonza.

Iglesias, J. C., González, L. F., i Fernández-Río, J. (2017). Marco teórico: el qué y el porqué del aprendizaje cooperativo. Dins J. C. Iglesias, L. F. González i J. Fernández-Río (Eds.), *Aprendizaje cooperativo. Teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículum* (pp. 21-58). Pirámide.

Jiménez, V. (2016). *L'avaluació en contextos educatius d'aprenentatge cooperatiu on s'implementa el Programa CA/AC: cooperar per aprendre, aprendre a cooperar* (Tesi doctoral, Universidad de Vic – Universitat Central de Catalunya). <http://hdl.handle.net/10803/401093>

Johnson, D. W., i Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Aique.

Johnson, D. W., i Johnson, R. T. (2014). Cooperative learning in the 21st century. *Anales de la psicología*, 30(3), 841-851.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., i Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

Johnson, R. T., i Johnson, D. W. (1997). Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu. *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a La Diversitat*, 1(1), 54-64.

Kagan, S. (1999). *Cooperative Learning*. Resources for Teachers.

Kagan, S. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Edizioni Lavoro.

Kagan, S., i Kagan, M. (2009). *Kagan cooperative learning*. Kagan Publishing.

Kavussanu, M., Stanger, N., i Boardley, I. D. (2013). The prosocial and antisocial behaviour in sport scale: Further evidence for construct validity and reliability. *Journal of Sports Sciences*, 31(11), 1208-1221. <https://doi.org/10.1080/02640414.2013.775473>

Keiser, M.W. (2000). Active learning and cooperative learning: understanding the difference and using both styles effectively. *Research strategies*, 17(1), 35-44. [https://doi.org/10.1016/S0734-3310\(00\)00022-7](https://doi.org/10.1016/S0734-3310(00)00022-7)

Kinchin, G. D. (2006). Sport education: A view of the research. Dins D. Kirk, D. Macdonald i M. O'Sullivan, *The handbook of physical education* (pp. 596-609). SAGE.

Kirk, D. (2009). *Physical education futures*. Routledge.

Kirk, D. (2013). Educational value and Models-Based Practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973-986. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785352>

Kroma, S. (1983). *Personal practical knowledge of language in teaching* (Tesi doctoral no publicada). University of Toronto.

Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Pirámide.

Landín, M. D. R., i Sánchez, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201901.011>

- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (1ª ed.). Graó.
- Lave, J., i Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Gestión 2000/EPISE.
- León-Díaz, O., Arija-Mediavilla, A., Martínez-Muñoz, L. F., i Santos-Pastor, M. L. (2020). Las metodologías activas en Educación Física. Una aproximación al estado actual desde la percepción de los docentes en la Comunidad de Madrid. *Retos*, 38, 587-594. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.77671>
- Lerner, S., Magrane, D., i Friedman, E. (2009). Teaching teamwork in medical education. *Mount Sinai Journal of Medicine*, 76(4), 318-329. <https://doi.org/10.1002/msj.20129>
- Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. DOGC núm. 5422 (2009).
- Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació, BOE núm. 106 § 7899 (2006).
- Llei Orgànica 3/2020, de 29 de diciembre, per la qual es modifica la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació, BOE núm. 340 § 17264 (2020).
- Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa, BOE núm. 295 (2013).
- Lleixà, T. (2016). ¿Qué es realmente esto de las competencias? Dins T. Lleixà i E. Sebastiani, *Competencias clave y Educación Física. ¿Cómo y para qué tenerlas en cuenta en la programación?*. INDE.
- Lleixà, T., i Sebastiani, E. M. (Coord.) (2016). *Competencia clave y Educación Física. ¿Cómo y para qué tenerlas en cuenta en la programación?*. INDE.
- López de Dicastillo, N., Iriarte, C., i González, M. C. (2008). *Competencia social y educación cívica. Concepto, evaluación y programas de intervención*. Síntesis.
- López, I. (2010). El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: aplicación de caso. *Edetania: Estudios y Propuestas Socioeducativos*, (38), 147-156.
- López-Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, (4), 167-179.
- Losada, M. L. (2015). *Adaptación del "Social Skills Improvement System-Rating Scales" al contexto español en la etapa de educación primaria* (Tesi doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia). <http://hdl.handle.net/11162/160083>

Mahedero, M. P. (2020). El Modelo de Educación Deportiva. Dins B. J. Sánchez-Alcaraz, A. Valero, D. Navarro, i J. A. Merino (Coords.), *Metodologías emergentes en educación física. Consideraciones teórico prácticas para docentes*. Wanceulen.

Mahedero, M. P., Calderón, A., Arias-Estero, J. L., Hastie, P. A., i Guarino, A. J. (2015). Effects of student skill level on knowledge, decision making, skill execution and game performance in a mini-volleyball Sport Education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(4), 626-641. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2014-0061>

Mahedero, M. P., Calderón, A., i Ruiz-Lara, E. (2015). "Se aprende más" Experiencia de aplicación de la Educación Deportiva en Secundaria. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (50), 16-24.

Manninen, M., i Campbell, S. (2021). The effect of the Sport Education Model on basic needs, intrinsic motivation and prosocial attitudes: A systematic review and multilevel meta-analysis. *European Physical Education Review*, 28(1), 1-22. <https://doi.org/10.1177/1356336X211017938>

Marín, M.N. (2007). *Efectos de un programa de Educación Física basado en la expresión corporal y el juego cooperativo para la mejora de habilidades sociales, actitudes y valores en el aula de educación primaria* (Tesi doctoral, Universidad de Granada). <http://hdl.handle.net/10481/1677>

Marín, S., i Blázquez, F. (2003). *Aprender cooperando: el aprendizaje cooperativo en el aula*. Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros.

Martínez Clares, P., i Echeverría, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 125-147. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94331>

Martínez de Ojeda, D., Calderón, A., i Campos, A. (2012). Percepción de aprendizaje y satisfacción en una unidad didáctica integrada mediante el modelo de educación deportiva. *Cultura Ciencia Deporte*, 7(21), 163-172. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=163024688003>

Martínez de Ojeda, D., Calderón, A., i Campos, A. (2015). El modelo de Educación Deportiva y la enseñanza de lenguas extranjeras. Una experiencia en Educación Primaria. *Revista Internacional de Deportes Colectivos*, (24), 22-35.

Martínez-Benito, R., i Sánchez, G. (2020). El aprendizaje cooperativo en la clase de Educación Física: dificultades iniciales y propuestas para su desarrollo. *Revista Educación*, 44(1), 399-409. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.35617>

Mayorga, M. J., i Tójar, J. C. (2003). El grupo de discusión como técnica de recogida de información en la evaluación de la docencia universitaria. *Revista Fuentes*, (5), 143-157. <http://hdl.handle.net/11441/32082>

Meirieu, P. (1990). *Deberes para casa*. Narcea.

Méndez, A. (2010). El Aprendizaje Cooperativo, la Enseñanza Comprensiva y el modelo de Educación Deportiva: revisión de analogías, características e hibridaciones. Dins A. Fraile i C. Velázquez (Coords.), *Actas del VII Congreso Internacional de actividades físicas cooperativas*. La Peonza.

Méndez-Giménez, A. (Coord.) (2011a). *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre juegos y deportes de cancha dividida*. Wanceulen.

Méndez-Giménez, A. (2011b). Unidad didáctica de ringo con material autoconstruido. Combinando los modelos de educación deportiva, táctico y cooperativo. Dins A. Méndez (Coord.), *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre juegos y deportes de cancha dividida* (pp. 95-124). Wanceulen.

Méndez-Giménez, A. (2011c). El proceso de la creación de juegos de golpeo y fildeo mediante la hibridación de modelos de enseñanza. *Ágora para la educación física y el deporte*, 13(1), 55-85. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/23712>

Méndez-Giménez, A., Fernandez-Rio, J., i Casey, A. (2012). Using the TGfU tactical hierarchy to enhance students understanding of game play. Expanding the Target Games category. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 7(20), 135-141. <https://doi.org/10.12800/ccd.v7i20.59>

Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., i Méndez-Alonso, D. (2015). Modelo de educación deportiva versus modelo tradicional: efectos en la motivación y deportividad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(59), 449-466. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2015.59.004>

Méndez-Giménez, A., i Fernández-Río, J. (2010). The use of homemade materials to enhance constructivist learning within the Sport Education-Tactical Games Model: the case of an ultimate learning unit. Dins *Actas VII Congreso de la Asociación Internacional de Escuelas Superiores de Educación Física (AIESEP)*, A Coruña, 26-29th Octubre.

Menéndez, J. I. (2018). Modelos pedagógicos en Educación Física. Innovando en Educación Deportiva a través del rol de fotógrafo. Dins A. Pina, M. Soler, A. J. Meneses, C. García, M. C. Caldeiro, P. Uribe, C. M. Agurto, i R. D. Agnese (Coords.),

EDUNOVATIC 2017. *Conference proceedings: 2nd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT. 12 - 14 December 2017* (pp. 677-683). Adaya Press.

Meneses, J., i Rodríguez-Gómez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*. Universitat Oberta de Catalunya.

Metzler, M. W. (2011). *Instructional Models for Physical Education* (3rd ed.). Holcomb Hathaway.

Moñivas, A. (1996). La conducta prosocial. *Cuadernos de Trabajo Social*, (9), 125-142.

Monjas, M. I. (2011). *Cómo promover la convivencia: Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. CEPE.

Monjas, M. I., Verdugo, M. A., i Arias, B. (1995). Eficacia de un programa para enseñar habilidades de interacción social al alumnado con necesidades educativas especiales en educación primaria e infantil. *Siglo Cero*, 26(6), 15-27.

Navarro, D., Collado, J. Á. i Pellicer, I. (2020). *Modelos pedagógicos en Educación Física*.

O'Leary, N., i Griggs, G. (2010). Researching the pieces of a puzzle: the use of a jigsaw learning approach in the delivery of undergraduate gymnastics. *Journal of Further and Higher Education*, 34(1), 73-81. <https://doi.org/10.1080/03098770903477110>

O'Leary, N., Wattison, N., Edwards, T., i Brian, K. (2015). Closing the theory-practice gap: Physical education students' use of jigsaw learning in a secondary school. *European Physical Education Review*, 21(2), 176-194. <https://doi.org/10.1177/1356336X14555300>

Ortuondo, J. (2021). *Aprendizaje Cooperativo en Educación Física. Efectos de una intervención con futuros docentes de Educación Física* (Tesi doctoral, Universidad del País Vasco). <http://hdl.handle.net/10810/51059>

Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Promociones y Publicaciones Universitarias.

Ovejero, A. (1993). Aprendizaje cooperativo: una eficaz aportación de la psicología social a la escuela del siglo XXI. *Psicotema*, 5 (Suplement), 373-391. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72709925>

Ovejero, A. (2018). *Aprendizaje cooperativo crítico. Mucho más que una eficaz técnica pedagógica*. Pirámide.

- Pagès, V. (1998). *Un tramvia anomenat text*. Empúries.
- Park, S., Henkin, A. B., i Egley, R. (2005). Teacher team commitment, teamwork and trust: Exploring associations. *Journal of Educational Administration*, 43(5), 462-479. <https://doi.org/10.1108/09578230510615233>
- Parlamento Europeo (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea* (2006/962/CE).
- Peiró, C., i Julián, J. A. (2015). Los modelos pedagógicos en educación física. Un enfoque más allá de los contenidos curriculares. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (50), 16-24.
- Pérez-Samaniego, V. M., Devís-Devís, J., Smith, B. M., i Sparkes, A. C. (2011). La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve. *Movimento*, 17(1), 11-38.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 57(3), 6-11.
- Perrenoud, P., i Lorca, M. (2002). *Construir competencias desde la escuela*. Dolmen.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. State University of New York Press.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5-23. <https://doi.org/10.1080/0951839950080103>
- Prieto, L. (2011). *El aprendizaje cooperativo* (3a ed.). PPC.
- Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., i Martínez de Ojeda, D. (2017). Influencia de la rotación de roles en Educación Deportiva sobre la sensibilidad intercultural del alumnado de primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 165-180.
- Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., i Martínez de Ojeda, D. (2018a). Efectos del modelo de Educación Deportiva sobre la interculturalidad: El papel del alumno-entrenador en estudiantes de primaria. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(22), 1-14. <https://doi.org/10.25115/ecp.v11i21.1912>
- Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., i Martínez de Ojeda, D. (2018b). Modelo de Educación Deportiva y dinámica de roles. Efectos de una intervención sobre las

- variables motivacionales de estudiantes de primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 13(39), 281-290. <https://doi.org/10.12800/ccd.v1i1.1149>
- Pujolàs, P. (2003). *Aprender juntos alumnos diferentes: Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Eumo.
- Pujolàs, P. (2005). El cómo, el porqué y el para qué del aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Pedagogía*, (345), 50-54.
- Pujolàs, P. (2008a). Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut. *Suports*, 12(1), 21-37. <https://raco.cat/index.php/Suports/article/view/120854>.
- Pujolàs, P. (2008b). *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Graó.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149151>
- Pujolàs, P. (2015). *Aprender juntos alumnos diferentes. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Eumo.
- Pujolàs, P., Lago, J.R., Naranjo, M., Riera, G., Olmos, G., Pedragosa, O., Soldevila, J., Torné, A., i Rodrigo, C. (2011). *El programa CA/AC ("Cooperar per aprendre/ Aprender a Cooperar"). Per ensenyar a aprendre en equip*. Document intern del GRAD la Universitat de Vic. Document no publicat.
- Quiles, E. (2016). *Cuidar la relación: el sentido de la experiencia educativa. Una investigación narrativa* (Tesi doctoral, Universitat de Barcelona). <http://hdl.handle.net/2445/102098>
- Rial, A. (2007). *Diseño curricular por competencias: el reto de la evaluación*. Universitat de Girona. <http://hdl.handle.net/10256/819>
- Rodríguez Gómez, G., Gil, J., i García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rodríguez Ruano, D. (2016). *Influència de l'aprenentatge cooperatiu i el Model d'Educació Esportiva en la motivació dels alumnes a les classes d'Educació Física* (Treball de Fi de Màster, Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya). <http://repositori.uvic.cat/handle/10854/4872>
- Rodríguez Ruano, D. (2021). La cooperación de cinco equipos en una unidad didáctica de baloncesto. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (73), 29-35.

Roegiers, X. (2010). *Una pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza* (3ª ed.). Fondo de Cultura Económica.

Rosa, A., i García-Cantó, E. (2018). Análisis bibliográfico del modelo pedagógico de educación deportiva. *Actividad física y deporte: ciencia y profesión*, (28), 49-74.

Rovegno, I. (2006). Teaching and learning tactical game play at the elementary school level: the role of situated cognition. Dins N. Wallian, M.P. Poggi, i M. Musard (Eds.), *Co-construire des savoirs: les métiers de l'intervention dans les APSP* (pp. 115-126). Presses universitaires de Franche-Comte.

Rovegno, I., i Kirk, D. (1995). Articulations and silences in socially critical work on physical education: Toward a broader agenda. *Quest*, 47(4), 447-474. <https://doi.org/10.1080/00336297.1995.10484169>

Rué, J. (2020). Treinta años de aprendizaje cooperativo. Qué hemos aprendido y qué nos falta por aprender. Dins D. Cañabate i J. Colomer (Coords.), *El aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI. Propuestas, estrategias y reflexiones* (pp. 31-41). Graó.

Ruiz, J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa* (4a ed.). Universidad de Deusto.

Rychen, D. S., i Salganik, L. H. (Eds.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Aljibe.

Sabariego, M., Dorio, I., i Massot, M. I. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. Dins R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). La Muralla.

Sánchez-Hernández, N., Martos-García, D., Soler, S., i Flintoff, A. (2018). Challenging gender relations in physical education through cooperative learning and critical reflection. *Sport, Education and Society*, 23(8), 812-823. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1487836>

Sebastiani, E. M., Blázquez, D., i Barrachina (2010). Concepto y naturaleza de las competencias. Dins D. Blázquez, i E. M. Sebastiani (Eds.), *Enseñar por competencias en educación física* (2ª ed., pp. 39-62). INDE.

Segovia, Y., i Gutiérrez, D. (2018a). Efecto de una unidad didáctica de educación deportiva por proyectos sobre las relaciones sociales y nivel de autonomía. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 51(2), 89-103. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6360325>

Segovia, Y., i Gutiérrez, D. (2018b). Percepción del profesorado y el alumnado sobre la aplicación HIIT en Educación Física. Modelo de Educación Deportiva vs Metodología Tradicional. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 20(2-3), 133-161. <https://doi.org/10.24197/aefd.2-3.2018.133-161>

Sennet, R. (2012). *Juntos: rituales, placeres y política de la cooperación*. Anagrama.

Serrano, J. M., i Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 13(1), 1-27. <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v13n1/v13n1a1.pdf>

Siciliano, J. I. (2001). How to incorporate cooperative learning principles in the classroom: it's more than just putting students in teams. *Journal of management education*, 25(1), 8-20. <https://doi.org/10.1177/105256290102500103>

Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.

Siedentop, D., Hastie, P. A., i Van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education*. Human Kinetics.

Siedentop, D., i Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education*. Mayfield.

Slavin, R.E. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Aique.

Sparkes, A. C., i Smith, B. (2008). Narrative constructionist inquiry. Dins J. F. Gubrium i J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of constructionist research* (pp. 295–314). The Guildford Press.

Sparkes, A. C., i Devís-Devís, J. (2008). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. Dins W. Moreno (Ed.). *Educación cuerpo y ciudad: El cuerpo en las interacciones e Instituciones sociales* (pp. 43-68). Funámbulos Editores.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Susinos, T., i Parrilla, Á. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre la inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 157-171. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5447>

Torrelles, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, X., París, G. i Cela, J.M. (2011). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. *Profesorado: Revista de*

currículum y formación del profesorado, 15(3), 329-344.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56722230020>

Torrelles, C., Paris, G., Sabrià, B., i Alsinet, C. (2015). Assessing teamwork competence. *Psicothema*, 27(4), 354-361. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.284>

Vallés, A., i Vallés, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular*. EOS.

Valls, A., Chiva, Ò., I Capella, C. (2017). Aprendizaje comprensivo-cooperativa del balonmano en Educación Física: efecto sobre el clima motivacional. *E-Balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 13(1), 53-66. <http://hdl.handle.net/10234/168183>

Velázquez, C. (2012a). Comprendiendo y aplicando el aprendizaje cooperativo en educación física. *Revista Española De Educación Física y Deportes*, (400), 11-36. <https://doi.org/10.55166/reefd.v0i400.139>

Velázquez, C. (2012b). El aprendizaje cooperativo en Educación Física. La formación de los grupos y su influencia en los resultados, *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (39), 75-84.

Velázquez, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física* (Tesi doctoral, Universidad de Valladolid). <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2823>

Velázquez, C. (2014). El aprendizaje de los deportes tradicionales mediante aprendizaje cooperativo. Relato de una experiencia. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (45), 1-10.

Velázquez, C. (Coord.) (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. INDE.

Vendrell, E. (1999). *Dinámica de grupos y psicología de grupo*. Universidad de Barcelona.

Wallhead, T., i O'Sullivan, M. (2005). Sport education: Physical education for the new millennium?. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(2), 181-210. <https://doi.org/10.1080/17408980500105098>

Zabala, A. (Coord.) (2011). *Què, quan i com ensenyar les competències bàsiques a secundària. Proposta de desplegament curricular*. Graó.

Zabala, A., i Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Como aprender y enseñar competencias*. Graó.

Zabala, A., i Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Graó.

ANNEXOS

Els annexos d'aquesta tesi doctoral es troben en el volum II.

Aquesta tesi doctoral mostra, a través de la narrativa, el procés de cooperació i el desenvolupament de la competència de treball en equip de cinc equips de segon d'ESO en dues unitats didàctiques hibridant dos models pedagògics: el model d'educació esportiva i l'aprenentatge cooperatiu. D'aquesta manera, es centra en l'actual ensenyament competencial amb la finalitat que l'alumnat es converteixi en el protagonista del procés d'ensenyament-aprenentatge i desenvolupi unes competències bàsiques o clau per a tota la vida.

En la tesi, les veus de l'alumnat i del professorat adquireixen un paper fonamental en els processos de cooperació i treball en equip per reflexionar sobre la construcció de coneixement present a l'aula. En aquest sentit, la perspectiva d'aquesta recerca ajuda a comprendre i interpretar la realitat educativa i a donar significat a l'experiència per mitjà d'una reflexió biogràfica i narrativa. És a dir, es busca investigar la pròpia experiència en relació a les experiències que viuen els participants. Així, la narrativa esdevé un element clau en la investigació per mostrar la complexitat del procés de cooperació a partir de cinc històries i provocar la reflexió per a la millora de les pràctiques educatives.

Les conclusions que deriven de la recerca s'agrupen en tres parts: a) l'alumnat i els diferents equips; b) l'actuació docent; i c) la proposta didàctica plantejada. En cada apartat apareixen les principals idees i reflexions de les diferents històries que ens ajuden a comprendre millor la naturalesa contextual, específica i complexa dels processos de cooperació i de treball en equip a l'educació secundària obligatòria. Finalment, també aporta nous interrogants envers l'aplicació dels models pedagògics.

