

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

David Rodríguez i Ruano

Curs 2015-2016

Joan Arumí

Màster en Formació del Professorat d'Educació Secundària Obligatòria amb
especialització en Educació Física

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya

10 juny de 2016

Resum

Aquest estudi es centra en la detecció de si el Model d'Educació Esportiva i l'aprenentatge cooperatiu generen motivació en l'alumnat i l'anàlisi de quins són els factors d'aquestes dues estratègies didàctiques que generen motivació en els alumnes. La mostra són tres classes de segon d'ESO d'un institut públic. En l'estudi es dissenya i es porta a terme una Unitat Didàctica de bàsquet basada en el Model d'Educació Esportiva i en l'aprenentatge cooperatiu per detectar si aquestes dues estratègies generen motivació en els alumnes en les classes d'Educació Física i per analitzar quins són els factors que generen aquesta motivació. Per realitzar l'estudi s'han utilitzat diversos instruments de recollida de dades com són dos qüestionaris i un diari de camp. Els resultats mostren que les dues estratègies generen motivació en els alumnes i els factors que la generen són aprendre, jugar i competir.

Paraules clau: aprenentatge cooperatiu, model d'educació esportiva, motivació, educació física.

Abstract

This study focuses on the detection if the sport educational model and cooperative learning generate motivation in students and the analysis of what are the factors of these two teaching strategies that generate motivation in students. The samples are three classes of secondary school of a public high school. In this study we designed and carried out an educational unit of basketball based on an educational sport model and a cooperative learning to detect if these two strategies generate motivation in students at Physical Education classes, and to analyse what are the factors that generate this motivation. In this study we have used different instruments like two questionnaires and a field diary. The results show that these two strategies, which we have been working through, create personal motivation in student, and that the elements that create this incentive are learning, play and competitions.

Key words: cooperative learning, sport educational model, motivation, physical education.

Índex

| | |
|--|----|
| 1. Introducció | 4 |
| 2. Objectius i hipòtesi del treball | 6 |
| 3. Marc teòric..... | 7 |
| 3.1 La motivació | 7 |
| 3.1.1 Motivació intrínseca i extrínseca | 8 |
| 3.1.2 Variables que influeixen en la motivació | 9 |
| 3.2 L'Educació Física i la motivació..... | 11 |
| 3.2.1 Beneficis de l'Educació Física..... | 12 |
| 3.3 Estratègies didàctiques de l'Educació Física | 13 |
| 3.3.1 Model d'Educació Esportiva (MEE)..... | 13 |
| 3.3.2 L'aprenentatge cooperatiu | 15 |
| 3.4 L'Educació Física i l'aprenentatge cooperatiu..... | 21 |
| 3.5 L'aprenentatge cooperatiu i la motivació | 23 |
| 4. Metodologia | 25 |
| 4.1 Mostra | 26 |
| 4.2 Instruments de recollida de dades..... | 26 |
| 4.3 Procediment..... | 28 |
| 5. Anàlisi de resultats..... | 30 |
| 5.1 Resultats Qüestionari de Motivació en les Classes d'Educació Física..... | 30 |
| 5.2 Resultats qüestionari de motivació i aprenentatge cooperatiu | 34 |
| 6. Discussió dels resultats | 40 |
| 7. Conclusions | 45 |
| 7.1 Limitacions de l'estudi | 46 |
| 7.2 Perspectives de futur..... | 46 |
| 8. Bibliografia | 48 |

1. Introducció

El treball que s'exposa a continuació, tracta sobre la detecció de si el Model d'Educació Esportiva i l'aprenentatge cooperatiu generen motivació en l'alumnat i l'anàlisi de quins són els factors d'aquestes dues estratègies didàctiques que generen motivació en els alumnes.

He volgut realitzar aquest treball perquè durant l'últim any del Grau de Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport vaig realitzar una assignatura anomenada "Treball en Equip a partir del Bàsquet" en la qual es va tractar el Model d'Educació Esportiva que proposa Siedentop (1994). A més a més, vaig experimentar un model semblant com alumne del Grau durant aquell any i l'any que vaig cursar el primer curs ja que l'assignatura de primer de Bàsquet també seguia aquell model. Aquest model semblant al de Siedentop (1994) que van proposar Arumí i Arumí (2014) estava constituït pel Model d'Educació Esportiva i per l'aprenentatge cooperatiu. D'aquesta manera, em va agradar molt la manera de treballar durant l'assignatura i em va generar interès per aprendre més sobre aquesta nova metodologia. Fins que durant el període de pràctiques de Màster vaig observar que els alumnes de segon d'ESO em comentaven que les classes d'Educació Física d'aquell centre eren molt avorrides i vaig decidir aplicar aquesta metodologia en la meua Unitat Didàctica per veure si la motivació d'aquests alumnes augmentava.

El treball està dividit en vuit apartats:

En el primer apartat apareix la introducció en la qual s'explica el tema del treball, les motivacions que em van portar a l'elaboració del treball i les diferents parts del treball. En el segon apartat trobem els dos objectius plantejats dins l'estudi i les dues hipòtesis d'aquest.

En el tercer apartat es presenta el marc teòric en el qual hi apareixen els fonaments teòrics del treball com són la motivació, l'Educació Física i la motivació, les estratègies didàctiques de l'Educació Física, l'Educació Física i l'aprenentatge cooperatiu i l'aprenentatge cooperatiu i la motivació.

Pel que fa al quart apartat, aquest consisteix en la part pràctica i es presenta la metodologia que he utilitzat durant el treball: la metodologia mixta. A més a més, s'expliquen els motius pels quals he fet servir aquesta metodologia, quina ha estat la mostra que he utilitzat, els diferents instruments de recollida de dades, és a dir, els qüestionaris i el diari de camp i també hi ha el procediment que he seguit.

El cinquè apartat hi ha l'anàlisi de dades en la qual s'explica com ho he fet per tractar les dades obtingudes per mitjà dels instruments de recollida de dades. També trobem els gràfics realitzat a partir de les dades i cadascun d'aquests té un breu comentari d'allò que es pot observar.

En el vuitè apartat trobem la discussió de les dades en la qual hi apareix els resultats obtinguts en els gràfics i la relació que tenen aquests amb els referents teòrics que es troben en el marc teòric.

En el novè apartat es presenta les conclusions obtingudes al final del treball, les limitacions de l'estudi i les perspectives de futur en les qual s'obren nous camins de recerca.

Finalment, en el desè apartat es troba la bibliografia on apareixen totes les referències bibliogràfiques utilitzades.

2. Objectius i hipòtesi del treball

A continuació exposaré quins són els objectius i les hipòtesis plantejats en aquest estudi.

Objectius

- Detectar si les estratègies didàctiques del Model d'Educació Esportiva i l'aprenentatge cooperatiu generen motivació en l'alumnat.
- Analitzar quins factors del Model d'Educació Esportiva i l'aprenentatge cooperatiu generen motivació en l'alumnat.

Hipòtesis

- L'aplicació del Model d'Educació Esportiva i l'aprenentatge cooperatiu millora la motivació dels alumnes.
- Els factors del Model d'Educació Esportiva i l'aprenentatge cooperatiu que generen motivació en els alumnes són la combinació entre la voluntat d'aprendre, el gaudi en el jugar i les ganes de guanyar en la competició.

3. Marc teòric

A continuació explicaré els fonaments teòrics que tenen més rellevància en aquest treball. Primer de tot començaré definint la motivació, els diferents tipus de motivació que hi ha i explicaré les variables que influeixen en la motivació. Tot seguit enllaçaré la motivació amb l'Educació Física i finalment descriure les estratègies didàctiques del Model d'Educació Esportiva i l'aprenentatge cooperatiu i els aspectes que influeixen en la motivació.

3.1 La motivació

La motivació és un concepte complex però és molt important perquè qualsevol persona pugui aprendre ja que tal i com explica Díaz-Barriga i Hernández (2007), un dels aspectes que és important a l'hora d'aprendre és que l'alumne tingui disposició, motivació i actitud durant les classes. D'aquesta manera, cal que primer definim què vol dir la paraula motivació. Piña (2009:29) defineix la motivació com "un estímul que treballa "dins" de l'organisme en forma d'energia o impuls". També Valle, Núñez, González i González-Pienda (2002), defineixen la motivació com un procés o un conjunt de processos que tenen influència en la conducta d'un subjecte, més concretament en la activació, direcció i en la persistència de la conducta. A més a més, expliquen que la motivació és un terme molt complex ja que és difícil arribar a concretar quines són les causes que permeten estimular, dirigir i fer que la conducta perduri durant un període de temps. D'altra banda, Castaño (2009) afegeix que la motivació és un terme utilitzat per dirigir la direcció i la intensitat de qualsevol esforç i perquè aparegui hi ha d'haver voluntat i interès per realitzar un esforç i satisfer les necessitats personals i les metes que cadascú es proposi.

Pintrich i Schunk (2006) coincideixen en què la motivació és un procés que estimula, condueix i manté el comportament fins la meta d'una tasca o d'una activitat. També expliquen que les metes poden variar en funció de les experiències de cada persona, encara que allò que és rellevant és que les persones sempre volen aconseguir alguna cosa o impedir alguna. Per aquesta raó, Rotger (1984:125) especifica que "la motivació justifica l'acció" ja que les persones actuen d'una determinada manera perquè tenen un motiu, és a dir, actuen per satisfer els seus desitjos o interessos.

3.1.1 Motivació intrínseca i extrínseca

Un cop definida la paraula motivació, Polanco (2005) assenyala que en el context educatiu la motivació pot aparèixer per mitjà de dos processos. A partir d'una orientació cap al procés d'aprenentatge (motivació intrínseca) o una orientació cap al resultat (motivació extrínseca). Per tant, la motivació en el context educatiu, és a dir, a l'hora de generar aprenentatge integra dos tipus de motivacions, la motivació intrínseca i l'extrínseca.

Castaño (2009) explica que la motivació intrínseca és aquella motivació la qual es manifesta dins de l'individu, és a dir, és l'esforç que realitza un mateix interiorment per ser competent, per superar-se i per fer una cosa que l'agrada. D'aquesta manera, aquesta motivació crea i desperta un sentiment d'interès en els alumnes. A més, es produeix des de dins de l'individu per mitjà dels seus interessos, curiositats, valors, per tant, se li atribueixen qualitats com la autoregulació cognitiva i l'autodeterminació. Roselló (1995) concreta que la motivació intrínseca no depèn d'al·licients externs i es troba unida a la tasca en sí mateixa. Així que provoca en el subjecte un augment del sentiment personal de competència i autodeterminació, millorant l'autoconcepte, l'autoestima i fomenta el desenvolupament de l'autonomia. Mas i Medinas (2007), afegeixen que les tasques que són intrínsecament motivadores, és a dir, que produeixen motivació en si mateixes, fan innecessari qualsevol recolzament extern.

D'altra banda, Mateo (2001) defineix la motivació extrínseca com "aquella provocada des de fora de l'individu, per altres persones o per l'ambient, és a dir, depèn de l'exterior, de que es compleixin una sèrie de condicions ambientals o hi hagi algú disposat i capacitat per generar aquesta motivació". A més a més, Castaño (2009) afegeix que la motivació extrínseca prové d'altres persones per mitjà d'esforços positius o negatius que beneficien a l'alumne. D'aquesta manera, una forma per motivar als alumnes de manera extrínseca és per mitjà de la recompensa.

Hi ha quatre tipus de motivació extrínseca (Deci i Ryan, 1985): regulació externa, regulació introjectada, regulació identificada i regulació integrada. El primer tipus de motivació extrínseca és la regulació externa i aquesta és la menys autodeterminada de totes, i per tant, té un contrast major amb la motivació intrínseca (Deci i Ryan, 2000). A més, segons aquests dos autors, els individus experimenten la conducta sentint-se controlats perquè normalment apareix aquesta motivació quan busca la recompensa o per evitar un càstig. La segona motivació extrínseca és la regulació introjectada i aquest tipus de regulació està associada a les expectatives d'auto-aprovació i la millora de l'ego (Ryan i Deci, 2000). Els motius de participació en una activitat són pel reconeixement

social, les pressions internes, o els sentiments de culpa (García, 2004). D'aquesta manera, l'individu fa pressió sobre sí mateix per regular el seu comportament. El tercer tipus de motivació extrínseca és la regulació identificada. En aquesta la conducta està molt valorada i l'individu creu que és important, per tant, realitzarà allò encara que no li acabi d'agradar (Carratalá, 2004). Finalment l'últim tipus és la regulació integrada. En aquest tipus la conducta és lliure ja que l'individu actua davant d'aquella activitat en funció dels seus valors i de les seves necessitats.

També Bur (2011) afegeix que, tan la motivació extrínseca com la motivació intrínseca poden estar presents en els alumnes, però també pot haver-hi una que sobresurti per sobre l'altre. Tot i això, aquest mateix autor considera que la motivació intrínseca té un paper més important ja que sorgeix per sí mateixa sense la necessitat de tenir recolzaments externs.

Com hem vist anteriorment, la motivació és generada a partir de l'interès de l'alumne, però quan aquest alumne no té interès llavors és el que anomenem com a desmotivació. Segons Moreno i Martínez (2006) la desmotivació és la manca de motivació, tan d'intrínseca com d'extrínseca. A més a més, Deci i Ryan (1985) afegeixen que la desmotivació fa referència a la falta d'intencionalitat a l'hora d'actuar i es produeix quan els individus no valoren l'activitat. També Deci i Ryan (2002) expliquen que arribar a la situació de desmotivació vol dir que els alumnes han experimentat molts cops sentiments d'incompetència i de falta de control.

D'altra banda, hi ha estudis que demostren que la falta de motivació pot provocar efectes negatius sobre els alumnes que poden ser la depressió, l'apatia, la incompetència, l'avorriment o la infelicitat (Deci i Ryan, 2002; Ryan i Deci, 2000 dins Méndez-Giménez et al., 2013:184).

3.1.2 Variables que influeixen en la motivació

Núñez (2009) afirma que s'ha de tenir en compte algunes variables que influeixen en la motivació per a l'aprenentatge. Aquestes són les variables cognitives que impliquen el poder o saber fer alguna cosa relacionada amb els coneixements, les habilitats, les aptituds i les estratègies precises com les variables afectivo-motivacionals que impliquen el voler fer-ho que es vincula amb les percepcions i les creences d'un mateix. Per tant, segons González-Pienda (2003), per millorar l'aprenentatge i el rendiment dels alumnes requereixen tant la voluntat com la habilitat.

Per altra banda, Abarca (2006) assenyala que a l'hora d'estudiar la motivació i la seva influència en l'aprenentatge, hi ha implicades dos tipus de variables: les variables internes i les variables contextuais. Aquestes variables influeixen en la motivació d'una persona i fa que sempre estiguin canviant constantment. Per això, la motivació presenta un caràcter subjectiu, és a dir, depèn de les variables internes i contextuais a les que estigui lligada la persona.

García i Doménech (1997) concreten las variables personals i contextuais més característiques en la motivació de l'alumne durant l'aprenentatge.

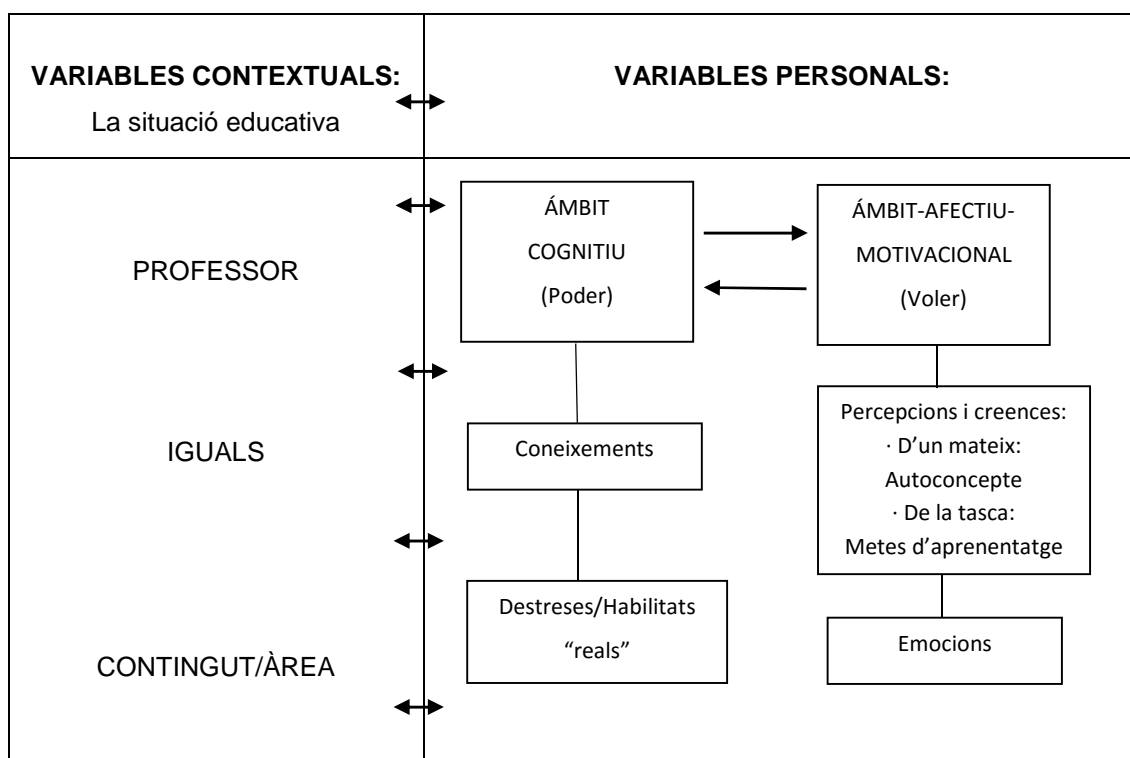


Figura 1: Variables personals i contextuais segons García i Doménech (1997).

Aquests dos autors expliquen que les variables personals o internes tenen una clara relació amb la motivació intrínseca perquè les variables venen donades pel propi individu. Per altra banda, les variables contextuais tenen relació amb la motivació extrínseca ja que són variables que venen donades per la situació educativa i són externes a l'individu. Per tant, el professor, els companys i els contingut són variables que no depenen de l'alumne i són externes. Tot i això, García i Dómenech (1997) expliquen que tan el professor, els companys i el contingut poden millorar les motivacions dins de l'aula.

Un cop definida la motivació, els diferents tipus de motivació i les variables que influeixen en aquesta, és important saber com actua aquesta dins de l'aula, més concretament, dins les classes d'Educació Física. D'aquesta manera, la motivació també juga un paper

important dins d'aquesta assignatura i, a més a més, aquesta genera molts beneficis en els alumnes.

3.2 L'Educació Física i la motivació

L'assignatura d'Educació Física, entre moltes altres àrees que apareixen en el currículum de secundària, pot generar motivació en els alumnes durant el procés d'aprenentatge. Tot i això, aquesta àrea té un tret diferencial a la resta que és el moviment. Això permet que els alumnes puguin jugar i es diverteixin durant aquestes classes.

Abans de res, començarem definint l'Educació Física. Hébert (1938) citat dins Blázquez (2006) va definir l'Educació Física com l'acció metòdica, progressiva i continua que té com a objectiu assegurar el desenvolupament físic integral. Més tard, Parlebas (1981) defineix l'Educació Física com la pedagogia de les conductes motrius i Lagardera (2000) citat dins Blázquez (2006) afegeix que aquesta intenta millorar les conductes motrius dels individus. A més a més, el professor d'Educació Física és un expert observador de l'acció motriu i té l'objectiu de plantejar situacions per tal d'optimitzar les conductes en funció del projecte pedagògic.

També Sánchez (1996) explica que:

L'educació física pot contemplar-se com un concepte ampli que consisteix en el desenvolupament i la formació d'una dimensió bàsica de l'ésser humà, el cos i la seva motricitat. Dimensió que no es pot deslligar dels altres aspectes del seu desenvolupament, evolució-involució. Per tant, no s'ha de considerar que l'educació física està vinculada exclusivament a unes edats determinades ni tampoc a l'ensenyament formal d'una matèria en el sistema educatiu, sinó que representa l'acció formativa sobre uns aspectes concrets per mitjà de la vida de l'individu, és a dir, constitueix un element important dins del concepte d'educació continua de la persona. (Sánchez, 1996)

Blázquez (2006) defineix l'Educació Física com una pràctica que es considera:

- Escolar: té la finalitat d'assolir uns objectius educatius.
- D'ensenyament: l'educació té com a objectiu aprendre uns continguts que apareixen en el currículum.
- Obligatòria: contribueix a l'educació de tots els alumnes, independentment de les seves capacitats.

A més a més, Blázquez (2006) afegeix que la funció de l'Educació Física és educar els nens i les nenes per mitjà de les conductes motrius i transmetre l'aprenentatge de conceptes, procediments, actituds, valors i normes. També té la finalitat d'assolir uns objectius i unes competències que estan regulades pel currículum utilitzant unes estratègies didàctiques per aconseguir la formació integral dels alumnes o les alumnes.

Pel que fa a la motivació en l'Educació Física, hi ha estudis (Moreno, 2000a i 2000b citat dins Moreno i Cervelló, 2003) realitzats amb un total de 911 alumnes de primer cicle d'Educació Primària que confirmen que l'Educació Física en sí mateixa agrada als alumnes i això genera motivació a l'hora d'assistir a les classes d'Educació Física. A més a més, aquells alumnes que realitzen pràctica esportiva extraescolar els hi agrada més i valoren més les classes d'Educació Física. També Torre (1997) afegeix que l'alumnat que presenta una actitud més positiva en les classes d'Educació Física, és aquell que està molt motivat, satisfet i percep una bona autoestima física. Els nois i les noies que perceben les classes com a divertides, emocionats, útils, motivants i saludables són aquells que obtenen nivells més favorables de motivació, autosatisfacció i actitud cap a aquestes.

3.2.1 Beneficis de l'Educació Física

Hi ha diferents autors com Invernó (2010), Villena (2003) que expliquen que l'Educació Física té molt beneficis. Segons Invernó (2010) l'Educació Física té una cosa molt bona que és l'acció motriu. D'aquesta manera, fer servir l'acció motriu comporta dur a terme totes les dimensions de la persona, és a dir, utilitza la part motriu, cognitiva, afectiva i social i això pot fer que es produeixi un creixement personal. A través de l'acció motriu, l'individu experimenta situacions concretes que desprenen diferents valors i es viuen en primera persona. Així, els valors són adquirits més fàcilment per mitjà de la pràctica. També explica que per mitjà de l'activitat física, els nois i les noies poden augmentar el seu bagatge motor ja que fan servir i creen estratègies cognitives per resoldre les activitats proposades, aprenen a interactuar i relacionar-se amb els companys i a gestionar les diferents emocions que apareixen durant les activitats. Pel que fa a Villena (2003) afegeix que l'activitat física estableix un dels vincles més importants entre l'àmbit educatiu i la motivació de l'alumne, el que fa que aquesta afinitat per les activitats lúdico-esportives es puguin convertir en un element educador de valors.

A més, en el currículum l'educació secundària obligatòria, segons DECRET 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria,

l'Educació Física "ha de fonamentar-se en el treball d'aquelles competències relacionades amb el cos i la seva activitat motriu, que contribueixen al desenvolupament integral de la persona i a la millora de la qualitat de vida". A més és una àrea en el qual es treballen quatre bloc de continguts com són la condició física i la salut, els esports, les activitats físiques recreatives i l'expressió corporal. Per tant, des d'aquesta àrea es promou la millora dels diferents continguts per tal de donar una formació integral a l'alumne i millorar en tots el àmbits de la pràctica física. També Abarca-Sos et al. (2015) afegeix que l'Educació Física juga un paper molt important en aquells alumnes que no realitzen activitat física fora de l'horari lectiu ja que pot arribar a generar beneficis en la seva salut. D'altra banda, l'Educació Física afavoreix l'adherència a l'activitat física, promou la pràctica d'activitats extraescolar i té repercussió en la conducta de l'alumne cap a l'activitat física i en l'estil de vida d'aquest.

3.3 Estratègies didàctiques de l'Educació Física

Dins l'Educació Física hi ha algunes estratègies didàctiques que s'utilitzen per afavorir l'aprenentatge dels alumnes i que tenen avantatges com poden ser la promoció de la participació en les classes, la cohesió de grup i, fins i tot, la motivació. D'aquesta manera, a continuació s'expliquen dues de les estratègies didàctiques que hi ha en l'Educació Física i que generen motivació en aquestes classes .

3.3.1 Model d'Educació Esportiva (MEE)

Una de les estratègies que trobem en Educació Física i que cada cop va tenint més èxit dins d'aquest àreea és el Model d'Educació Esportiva. D'aquesta manera, Siedentop (1994) citat dins Calderón, Hastie, Martínez de Ojeda (2011) proposa aquest model per ensenyar a les classes d'Educació Física i té en copte 8 aspectes:

- Temporades: Les Unitats Didàctiques han de ser llargues (entre 15 i 20 sessions) i la llargada d'aquesta dependrà dels continguts que s'imparteixin i d'altres factors com poden ser l'edat, l'autonomia dels alumnes, etc. A més, han d'alternar pràctica i competició.
- Afiliació: Els alumnes han de formar part d'un equip durant tota la Unitat Didàctica, per tal que l'alumne es senti partícip d'un equip. També es poden establir diferents rols que ells mateixos s'han d'assignar dins l'equip per poder contribuir a l'èxit d'aquest.

- Competició regular: Durant la temporada es va alternant períodes de pràctica (entrenament dels diferents equips) amb períodes de competició en els quals s'aplica tot allò que han après els alumnes durant la pràctica.
- Fase final: Hi ha d'haver una competició al final de la temporada perquè els alumnes puguin mostrar tot allò que han après. L'objectiu d'aquesta competició és premiar als individus i als equips pels resultats durant la temporada.
- Registre de dades: Durant els entrenaments i les competicions es poden registrar dades (llançaments, punts per partit, rebots...) per tal de utilitzar-ho com a feedbacks pels jugadors i pels equips i així millori el seu coneixement sobre l'esport.
- Festivitat: Les competicions finals han de ser viscudes com una festa ja que l'esport és així. Per tant, s'ha de generar aquest ambient festiu durant la competició.
- Adaptació de la pràctica: Les tasques que es proposen durant la pràctica han d'estar adaptades al nivell d'habilitat de tots els jugadors i ha de permetre el màxim temps de pràctica possible. A més, Siedentop suggereix que els jocs reduïts amb regles modificades són millor opció que les situacions institucionalitzades del joc.
- Responsabilitats (rols): Els alumnes han de tenir diferents rols i responsabilitats per poder fomentar l'autonomia d'aquest i, així, contribuir a l'autenticitat de les experiències d'aprenentatge. Per tant, és important que tots els alumnes passin per tots els rols que es designen.

3.3.1.1 Model d'Educació Esportiva i la motivació

Hi ha nombroses investigacions pel que fa al Model d'Educació Esportiva i un dels punts que Calderón, Hastie, Martínez de Ojeda (2011) remarquen en el seu article és l'entusiasme en la participació que mostren tots els alumnes durant l'aplicació d'aquest model en el context escolar, és a dir, els alumnes s'impliquen i tenen ganes d'aprendre. A més a més, en aquest article s'explica que els alumnes comenten que aquest model és "aplicat, seriós i motivant". Un dels factors que genera més motivació als alumnes d'aquest model és el fet de formar part d'un grup i plantejar-se un objectiu grupal. També la fase final que és la competició i la festivitat d'aquesta fa que la implicació i

l'excitació dels alumnes augmenti i, d'aquesta manera, hi aparegui motivació extrínseca en els alumnes.

També Calderón, Hastie, Martínez de Ojeda (2010) van realitzar un estudi aplicant el Model d'Educació Esportiva en l'educació primària i van arribar a la conclusió que aquest model millora la percepció del nivell de competència, de cultura esportiva i d'entusiasme en la participació. A més, els autors comenten que aquest aspecte pot incrementar la motivació dels alumnes cap a l'esport extraescolar.

Un altre estudi fent servir aquest model és el que va portar a terme Perlman (2010) en el qual va comprovar la influència del Model d'Educació Esportiva en els estudiants que estaven desmotivats. Els resultats que va obtenir van ser positius ja que van haver-hi canvis significatius en l'alumnat desmotivats amb una major percepció de la satisfacció dins d'aquest model.

D'altra banda, Sinelnikov i Hastie (2010) van realitzar un estudi en una escola de Rússia utilitzant aquest model i es van centrar en observar quin era el clima motivacional durant l'aplicació d'aquest. Els resultats que van obtenir van ser positius i la motivació va ser elevada.

3.3.2 L'aprenentatge cooperatiu

Una altra estratègia que s'utilitza molt en l'educació és l'aprenentatge cooperatiu. Aquesta metodologia té resultats molt positius en tots els àmbits i en totes les àrees, fins i tot en l'Educació Física. A més s'han portat a terme nombrosos estudis en els quals es destaquen molt avantatges i un d'ells és la motivació dins de les aules.

Per començar, Pujolàs i Lago (2011: 21) i a partir de les definicions que fan Jonhson, Jonhson y Holubec (1999) i les aportacions que fa Kagan (1992) 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 asseguri 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. (Pujolàs i Lago, 2011: 21).

Un aspecte que destaca Pujolàs (2008) del concepte d'aprenentatge cooperatiu és la interacció que es produeix entre els alumnes ja que són ells mateixos els protagonistes dels seus propis aprenentatges i dirigeixen les activitats cap un camí o altre en funció de les aportacions que fan individualment. D'aquesta manera, Arumí (2013) afegeix que l'aprenentatge cooperatiu és l'estratègia didàctica més important en la interacció entre alumnes per generar aprenentatge.

Segons Johnson i Johnson (1997) hi ha tres tipus d'aprenentatges:

- L'aprenentatge competitiu en el qual l'alumne guanya o perd. Els alumnes que guanyen creuen que ha estat degut a la seva capacitat i els altres han perdut perquè tenen menys capacitats que ells. En canvi, els que perden es treuen valor i perden la seva autoestima i això provoca que aquests alumnes no vulguin jugar i deixin de participar.
- L'aprenentatge individualista en el qual l'alumnat està separat i els alumnes no es poden comparar amb els seus companys, és a dir, cadascú sap el que ha fet i com ho ha fet, però no saben el que han fet la resta d'alumnes ni com ho han fet. D'aquesta manera, quan les expectatives de l'alumne no es compleixen es produeix una desconfiança cap als seus companys i companyes.
- L'aprenentatge cooperatiu consisteix en què el treball de tots els components d'un mateix equip. Cada component de l'equip s'encarrega de les limitacions dels altres, de manera que si a un alumne li costa més aprendre és perquè té més dificultats, no perquè s'esforci poc. En una situació cooperativa els alumnes interaccionen els uns amb els altres, promouen l'èxit dels seus companys i companyes i tenen una visió molt més gran de les competències pròpies i de la resta. Aquest aprenentatge és el que facilita el treball amb grups heterogenis.

Pujolàs (2012) afegeix que hi ha diferents estructures de les activitats que es desenvolupen durant una sessió i aquesta estructura pot determinar el grau d'inclusió dels alumnes a l'aula. Una estructura de l'activitat és un conjunt d'elements i d'operacions que succeeixen durant l'activitat i en funció d'aquestes es produeix un determinat efecte entre els alumnes. Hi ha tres tipus d'estructures de l'activitat: individualista, competitiva i cooperativa.

En l'estructura individualista de l'activitat, els alumnes treballen individualment i no interactuen amb els seus companys. Els alumnes només interactuen amb el professor o la professora que és qui resol els problemes que sorgeixen durant la pràctica. En aquesta estructura, s'espera que els alumnes aprenguin allò que el professor els hi

ensenya i assolixen l'objectiu independentment que els seus companys l'assoleixin o no. D'aquesta manera, l'aprenentatge de l'alumne no depèn dels altres sinó del seu propi aprenentatge.

En l'estructura competitiva els alumnes també treballen individualment, però els alumnes si que es fixen en el que fan els seus companys i competeixen per veure qui queda primer. També s'espera que els alumnes aprenguin allò que el professor o la professora els hi ensenya, però s'espera que ho aprenguin abans que la resta de companys. En aquesta estructura, l'alumne assolix l'objectiu només si la resta de companys no l'assoleixen.

En una estructura de l'activitat cooperativa els alumnes es distribueixen en petits grups de treball que són heterogenis per animar-se i ajudar-se mútuament durant la pràctica. S'espera que els alumnes aprenguin allò que el professor o la professora els hi ensenyi, però també aprenen dels seus companys i companyes i aprenguin a treballar en equip.

Jonhson, Jonhson y Holubec (1999) expliquen que per a què l'aprenentatge cooperatiu es desenvolupi correctament s'han de tenir en compte cinc elements essencials:

- Interdependència positiva, en la qual l'esforç de l'alumne beneficiarà a la resta de companys. Cada individu que pertany al grup ha d'aprendre a dependre dels altres membres del grup quan treballen junts. Aquesta interdependència positiva apareix quan els alumnes tenen un vincle amb el grup de treball i veuen que no poden assolir l'objectiu si els seus companys tampoc ho fan i, d'aquesta manera, han de cooperar per tal d'arribar a assolir la tasca.
- Responsabilitat individual i grupal, és a dir, cada component del grup té assignada una tasca individual i grupal i han d'assumir part de la seva responsabilitat. El compromís individual és necessari per tal que tot el grup funcioni i es pugui aconseguir l'èxit individual i grupal.
- Interacció estimuladora, ja que els alumnes han d'aprendre a animar a la resta de companys i els han d'ajudar compartint recursos per tal d'aconseguir els objectius del grup. En aquest element Pujolàs (2003) afegeix que és important que hi hagi intercanvi d'opinions i d'observacions que es fan els uns amb els altres per arribar als objectius que s'han proposat. D'aquesta manera, és important que en el treball en equip hi aparegui el conflicte entre els membres del grup i hagin de resoldre el conflicte i posar-se d'acord. També Colomina i Onrubia (1990) destaquen que en el treball en equip hi poden haver punts de vista diferents i això pot fer que apareguin problemes i conflictes. La resolució

d'aquests conflictes genera aprenentatge per part dels membres del grup i avancen intel·lectualment.

- Tècniques interpersonals i d'equip, que consisteix en saber com portar el grup, aprendre a donar i a rebre feedbacks, aprendre a animar als altres, crear un clima de confiança i resoldre problemes per mitjà de la comunicació. Per fer això, s'ha d'ensenyar als alumnes les habilitats socials i se'ls ha de motivar perquè ho facin.
- Avaluació del grup, la qual anirà dirigida tan a la valoració del treball individual de cada component com al resultat final del grup, és a dir, es valorarà l'efectivitat del grup. Per fer-ho cal que els membres del grup discuteixin si han assolit els objectius que tenien plantejats tan individualment com grupal.

També Curto et al. (2009) afegixen que és necessari que entre els alumnes es donin les mateixes condicions o característiques de l'aprenentatge cooperatiu, és a dir, grups heterogenis i estables, hi ha d'haver una interacció entre iguals, interacció grupal i igualtat d'oportunitats.

3.3.2.1 Classificació dels grups

A l'hora de treballar l'aprenentatge cooperatiu dins de l'aula s'estableixen diferents tipus de grups. Jonhson, Jonhson y Holubec (1999) divideixen els grups en tres:

- Els grups formals: aquests grups s'utilitzen per treballar durant un període de temps que va des d'una hora fins a varies setmanes de classe. En aquest tipus de grup, tots els alumnes treballen en una mateixa tasca i vigilen que cadascun dels membres del grup finalitzin aquesta.
- Els grups informals: s'utilitzen des de pocs minuts de classe fins a una hora de classe. Aquests grups van orientats a enfocar l'atenció, crear expectatives o per processar tot allò que s'ha ensenyat durant una classe.
- Els grups de base cooperativa: aquests grups es fan servir durant tot un any i es caracteritzen per ser grup totalment heterogenis i sempre són els mateixos grups. L'objectiu principal d'aquest grup és que tots els alumnes s'ajudin entre ells. A més, en aquests grups s'estableixen relacions responsables que els motiva a esforçar-se i a progressar per millorar.

3.3.2.2 Avantatges de l'aprenentatge cooperatiu

Nombrosos estudis Jonhson, Jonhson i Holubec (1999); García, Traver i Candela (2001); Rué (1989); Coll (1984); Ovejero (1990); Parrilla (1992); Johnson i Johnson (1997); Stainback (2001); Millera i Oliveras (2014) parlen sobre els avantatges que produeix l'aprenentatge cooperatiu. Jonhson, Jonhson i Holubec (1999) en el seu estudi obtenen resultats favorables sobre l'aprenentatge cooperatiu entre els quals destaquen:

- Apareix un esforç molt més elevat per assolir els objectius, és a dir, per aconseguir la finalitat els alumnes utilitzen més temps en la tasca o en l'activitat. A més, els alumnes tenen un rendiment més elevat i hi ha una major productivitat per part de tots els membres.
- Les relacions entre els alumnes milloren ja que estan sempre en grup i depenen dels aprenentatges dels altres.
- Hi ha una millora de la salut mental perquè la capacitat per enfrontar-se i resoldre els diferents problemes augmenta.

Gavilán (2006) afegeix que l'aprenentatge cooperatiu aporta alguns beneficis a nivell social, és a dir, aquest mètode fa que els alumnes i les alumnes es sentin millor, més relaxats amb la matèria i tinguin una major confiança en ells mateixos. A més, milloren les relacions amb el grup i els alumnes troben persones amb qui confiar. Això fa que l'absentisme disminueixi i augmenti el compromís personal per aprendre. També en les classes cooperatives apareixen motivacions intrínseques i extrínseques i el recolzament social que ofereixen els companys fa que augmenti el compromís personal per aprendre.

García, Traver i Candela (2001), recollint el resultat de diferents investigacions que utilitzen l'aprenentatge cooperatiu, assenyalen que:

- Els alumnes obtenen un valors, actituds, habilitats i informació que no obtenen les persones adultes.
- Aquest aprenentatge provoca una motivació més alta en els alumnes.
- Proporciona oportunitats per portar a terme una conducta pro-social i proveeix els desajustos en la conducta cívica-social.
- Els alumnes aprenen a observar situacions i problemes des d'una altra perspectiva.
- Fomenta la pèrdua de l'egocentrisme i afavoreix la cooperació.
- Proporciona més atracció interpersonal entre els alumnes.

- Afavoreix una major interdependència i comunicació entre els diferents membres del grup.

Rué (1989) afegeix que el treball cooperatiu produeix un rendiment molt més elevat que el treball competitiu i l'individual. A més a més, en el treball cooperatiu hi ha una millora en el clima de treball i en les relacions interpersonals entre els individus.

També hi ha altres estudis citats dins de Pujolàs (2008) entre els qual destaquen Coll (1984), Ovejero (1990), Parrilla (1992), Johnson i Johnson (1997) i Stainback (2001) i aquests demostren que:

- Les experiències amb l'aprenentatge cooperatiu afavoreixen les relacions més positives com la simpatia, el respecte mutu, l'atenció, etc.
- Les actituds positives entre els alumnes també es desenvolupen entre els alumnes i el professorat.
- Les estratègies cooperatives permeten que tots els alumnes aprenguin, no només els que tenen problemes a l'hora d'aprendre, sinó els que també tenen més capacitats.
- El treball cooperatiu afavoreixen l'acceptació de les diferències i el respecte entre els alumnes, però també amb el professorat.
- Els mètodes cooperatius permeten que el professorat tingui noves possibilitats ja que apareix l'atenció personalitzada dels alumnes.

Per altra banda, Rodrigo (2012) conclou en la seva tesi doctoral que l'aprenentatge cooperatiu té efectes positius sobre les relacions socials i sobre els prejudicis racials, desenvolupa actituds positives envers els altres iguals del grup classe i millora l'autoestima, les habilitats socials i la motivació escolar. També millora la cohesió del grup i millora les expectatives que tenen els alumnes dels seus companys. També Riera (2010) en la seva tesi doctoral afirma que l'aprenentatge cooperatiu millora la interacció i la cohesió en el grup perquè s'estimula una relació d'interdependència positiva i de cooperació. El treball en equips cooperatius facilita la participació de tots els alumnes i aquesta participació fomenta la millora del rendiment acadèmic d'aquests.

Juan i Oliveras (2014) en el seu estudi afegeixen que l'aprenentatge cooperatiu aporta els següents avantatges:

- Afavoreix una actitud de participació activa i d'implicació, és a dir, tots els alumnes es senten importants i útils.

- Els alumnes que els hi costa més, es senten recolzats pel grup. S'esforcen per oferir tot el que poden i es veuen compensats gràcies a la interdependència positiva que es crea en el grup.
- L'alumnat amb més competències ajuden a millorar els aprenentatges de la resta dels seus companys.
- S'accepten les correccions que es fan entre els companys del grup.
- Apareix una interacció i la verbalització entre els components de l'equip.
- El treball cooperatiu es sustenta en la base de l'aprenentatge entre iguals, formant part de la cooperació.

D'aquesta manera, es pot dir que hi ha nombrosos estudis i investigacions relacionats amb els avantatges que genera l'aprenentatge cooperatiu i un dels aspectes positius a destacar en alguns d'aquests estudis és que aquesta estratègia genera motivació en els alumnes.

3.4 L'Educació Física i l'aprenentatge cooperatiu

L'aprenentatge cooperatiu, com s'ha explicat anteriorment, és una estratègia que es pot aplicar a totes les àrees i, per tant, l'Educació Física també compta amb nombroses investigacions en les quals hi apareix aquesta metodologia i en la qual els alumnes obtenen molts beneficis.

Per tant, tal i com explica Arumi (2013), Dyson és un dels autors que més ha treballat l'aprenentatge cooperatiu a l'Educació Física. Dyson (2001; 2010) citat dins Arumi (2013), en els dos estudis descriu les opinions de les mestres i dels alumnes quan reben un programa d'aprenentatge cooperatiu. Les mestres investigades expressen els beneficis de l'aprenentatge cooperatiu. Els beneficis són que els alumnes milloren en les habilitats motores, en les habilitats socials, a ajudar-se els uns als altres per millorar les seves habilitats i a agafar responsabilitats en el seu propi aprenentatge.

Solana (2007) explica que l'aprenentatge cooperatiu en Educació Física és motivacional, fomenta la cohesió social, afavoreix el desenvolupament cognitiu i facilita l'organització de l'aula. Curto et al. (2009) afegeixen que l'aprenentatge cooperatiu en l'Educació Física disminueix l'ansietat, augmenta l'autoestima i de la confiança en un mateix, augmenta el rendiment i una actitud positiva amb un major compromís. També Curto et al. (2009) expliquen que la cooperació fomenta una major comunicació i

interdependència en relació amb la resta de companys del grup. A més, Velázquez (2012) en el seu estudi arriba a la conclusió que l'aprenentatge cooperatiu en l'Educació Física és una metodologia efectiva per promoure l'aprenentatge motor i el desenvolupament d'actituds prosocials de l'alumnat.

Per altra banda, Duran (2009) explica que l'aprenentatge cooperatiu és un recurs o una estratègia que fa possible treballar amb la diversitat de l'alumnat i Invernó (2010) afegeix que en el treball cooperatiu tots els individus comparteixen un objectiu comú i totes les conductes motrius van relacionades amb aquest. D'aquesta manera, dins del grup es fomenta el pacte i el diàleg entre ells i això fa que ells mateixos es gestionin els conflictes que sorgeixen i prenen les seves pròpies decisions. Per tant, es pot dir que el treball cooperatiu fomenta la presa de decisions de manera conjunta i incideix en l'autonomia grupal i personal. A més, com que no hi ha comparació entre els individus, es fomenta la inclusió de tots ells independentment de les seves capacitats.

Johnson et al. (1981) citat dins Omeñaca i Ruiz (2007), van realitzar un estudi sobre la influència de l'organització grupal, competitiva i individual i van arribar a la conclusió que en les estructures cooperatives el rendiment dels participants en l'activitat motriu és superior respecte a les competitives i això es manté en tots els grups d'edat.

Actualment hi ha alguns estudis i investigacions sobre l'aprenentatge cooperatiu en l'Educació Física, més concretament en l'àmbit del joc com són les d'Orlick (1988) i Grineski (1989). Orlick (1988) afegeix que els jocs cooperatius són una bona eina per afavorir en els nens i les nenes unes actituds cooperatives i que la intervenció educativa afavoreix l'harmonia en el grup i l'ajuda entre els companys. També Grineski (1989) explica que l'aprenentatge cooperatiu pot millorar la condició física i les interaccions socials. Aquest arriba a la conclusió que els jocs cooperatius afavoreixen conductes socials.

Per altra banda, Slavin (1992) citat dins Omeñaca i Ruiz (2007) en el seu estudi sobre l'aprenentatge cooperatiu centrat en el rendiment va arribar a la conclusió que utilitzant l'aprenentatge cooperatiu:

- Els nens tenen una major acceptació dels companys.
- Hi ha una disminució del rebuig dels nens.
- Augmenta l'autoestima.
- Millora els sentiments de control individual.
- Major disposició cap a l'altruisme.

Un cop explicats els estudis i els beneficis que genera l'aprenentatge cooperatiu dins l'Educació Física, cal veure quins estudis hi ha realitzats sobre l'aprenentatge cooperatiu i la motivació dels alumnes.

3.5 L'aprenentatge cooperatiu i la motivació

Hi ha estudis com el de Gavilán i Alario (2010) i Priteto i Nistal (2009) i Slavin (1999). Gavilán i Alario (2010), basant-se en les investigacions que van realitzar Johnson i Johnson (1989), van extreure un resultat positiu de l'aprenentatge cooperatiu en grups reduïts que són els següents:

- Els mètode cooperatiu afavoreix un context en el qual millora la cohesió grupal.
- Els alumnes presenten unes actituds més positives cap a la matèria, l'aprenentatge i les activitats acadèmiques.
- Augmenta la motivació dels estudiants al aparèixer un major nivell de treball personal i de grup.
- En les relacions cooperatives amb els companys s'aprenen unes altres habilitats, valors i actituds.

Priteto i Nistal (2009) en els seu estudi expliquen que l'aprenentatge cooperatiu en l'Educació Física influeix molt positivament en la acceptació i la interrelació social, la competència física i motriu i, sobretot, té resultats positius en la motivació dels alumnes respecte l'assignatura. També Slavin (1999) afegeix que l'aprenentatge cooperatiu genera més motivació intrínseca que els mètodes més individualistes o competitius. A més a més. Barnett (2003) et al. expliquen que l'aprenentatge cooperatiu constitueix una situació important a l'hora de promoure els problemes psicosocials bàsics i diu que és una estratègia eficaç per generar motivació en els alumnes, sobretot aquells que tenen una desavantatge social. Tot i això, si utilitzant l'aprenentatge cooperatiu els companys no treballen i no rendeixen, la motivació per a prendre dels alumnes que formen aquell grup serà menor (Echeita, 1995). A més, Johnson, Johnson i Holubec (1999) expliquen que quan els alumnes treballen en grup és normal que apareguin conflictes i problemes, sobretot lligats al poder i al control que han de saber gestionar ells mateixos amb l'ajuda del professor.

També Moreno-Murcia, Joseph i Huéscar (2013) expliquen hi ha diferents estratègies per tal que augmenti la motivació intrínseca dels alumnes i alguns d'elles és la utilització

de jocs cooperatius i l'aprenentatge cooperatiu. Amb aquesta estratègia els alumnes augmenten la motivació intrínseca dins les classes d'Educació Física. Seguint amb aquesta idea, Díaz-Aguado (2005) explica que l'aprenentatge cooperatiu tendeix cap a una motivació intrínseca mentre que l'aprenentatge competitiu tendeix cap a una motivació extrínseca, basada només en guanyar. Per tant, la metodologia cooperativa incideix positivament en algunes de les variables relacionades amb la motivació cap a l'aprenentatge com la curiositat i la motivació continuada, el compromís amb l'aprenentatge, la insistència en la tasca, etc. També García, Traver i Candela (2001) han destacat algunes avantatges de l'ús d'estratègies metodològiques basades en l'aprenentatge cooperatiu en educació fent referència a un aprenentatge directe d'actituds i valors, a la millora de la motivació escolar i la pràctica de la conducta prosocial.

Part pràctica

Per poder fer un pas en la recerca i afrontar els objectius nombrats a l'inici del treball, és important explicar quin ha estat el procés metodològic d'aquest estudi. D'aquesta manera, en aquest apartat explicaré quina ha estat la metodologia que he utilitzat, la mostra, els instruments de recollida de dades i el procediment que he seguit.

4. Metodologia

La metodologia que he utilitzat en aquest treball és una metodologia mixta, ja que en l'estudi he utilitzat dos instruments de recollida de dades quantitatius que són dos qüestionaris. També he utilitzat un instrument qualitatiu com és el cas del diari de camp.

Cook i Reichardt (1986) expliquen que la metodologia quantitativa és aquella que les dades es poden tractar de manera numèrica. És important destacar que els resultats seguint aquesta metodologia poden generalitzar-se donant unes possibilitats d'aplicació més universals. En general, els mètodes quantitatius són molt potents en quant a la validesa externa ja que a partir d'una mostra representativa de població, fan incidència amb precisió i seguretat sobre la població en qüestió.

Per altra banda, Sandín (2003) defineix la investigació qualitativa com una activitat sistemàtica orientada a la comprensió en profunditat de fenòmens educatius i socials, a la transformació de pràctiques i escenaris socioeducatius, a la presa de decisions i també cap al descobriment i desenvolupament d'un cos organitzat de coneixement.

Quecedo i Castaño (2003) expliquen que la metodologia qualitativa és la investigació que produeix dades de caràcter descriptives com, per exemples, les pròpies paraules de les persones tan parlades com escrites i la conducta que es pot observar. A més a més, Latorre, del Rincón i Arnal (2005) afegeixen que sigui quin sigui el problema de l'estudi que es plantegi, la metodologia qualitativa manté sempre un contacte directe amb els participants i hi ha una interacció cara a cara.

Stake (1998) distingeix l'orientació qualitativa de la quantitativa en tres aspectes:

1. La distinció entre l'explicació i la comprensió com objecte de la investigació.
2. La distinció entre una funció personal i una funció impersonal de l'investigador.
3. Una distinció entre coneixement descobert i coneixement construït.

Aquest mateix autor explica que la distinció no està lligada a la diferència entre dades quantitatives o qualitatives sinó a la diferència entre la cerca de causes envers a la cerca d'esdeveniments.

Per tant, Pereira i Zulay (2011) citat per Hernández, Fernández i Baptista (2003) ens defineixen la metodologia mixta com la integració o combinació entre la metodologia qualitativa i la quantitativa. Així doncs es combinen durant el procés de investigació, agregant així complexitat al disseny d'estudi però contemplant totes les avantatges de cada una de les metodologies.

4.1 Mostra

És important que en el procés metodològic es determini quina és la mostra de l'estudi. Tal i com diu Quivy i Campenhoudt (2005), la mostra és aquell grup de persones que formen part d'aquell estudi en concret.

En aquest estudi han participat un total de 90 alumnes de 13 i 14 anys que cursaven segon d'ESO en un institut públic de Sabadell anomenat Institut Vallès. Els alumnes estaven dividits en 3 classes (classe A, B i C). En la classe de segon d'ESO A hi havia un total de 30 alumnes, en la classe B hi havia 31 i en la classe C hi havia 29. Els alumnes realitzaven un total de dues hores d'Educació Física a la setmana i aquestes dues hores es realitzaven en dies diferents. També cal dir que el perfil socioeconòmic de la majoria de l'alumnat era de classe mitjana i mitjana-alta i no hi havia molta diversitat.

4.2 Instruments de recollida de dades

Com he explicat anteriorment, en aquest estudi he utilitzat dos qüestionaris i un diari de camp. Tot seguit explicaré en què consisteixen aquests instruments de recollida de dades que he utilitzat.

Segons Meneses i Rodríguez (2011) els qüestionari és un instrument de recollida de dades que s'utilitza en la metodologia quantitativa i el defineixen com una eina que permet al científic social plantejar un conjunt de preguntes per recollir informació estructurada sobre una mostra de persones. D'aquesta manera, per tal de recollir dades i obtenir uns resultats que em permetessin assolir els objectius, em vaig plantejar utilitzar un qüestionari que és el Qüestionari de Motivació en les Classes d'Educació Física

elaborat Sánchez-Oliva et al. (2012), però he fet una adaptació reduït les 20 preguntes que té aquest qüestionari a 12 per tal de facilitar la feina a l'hora de recollir les dades (veure annex 1). Totes les preguntes que apareixen en aquest qüestionari estan englobades en una categoria i aquestes tenen relació i apareixen explicades en el marc teòric. Les categories són les següents:

- Motivació intrínseca: Preguntes 1, 5, 7, 11.
- Motivació extrínseca:
 - Regulació identificada (Preguntes 2, 8).
 - Regulació introjectada (Pregunta 4)
 - Regulació externa (Pregunta 10)
- Desmotivació: Preguntes 3, 6, 9, 12

El segon qüestionari que vaig utilitzar va ser el qüestionari de motivació i aprenentatge cooperatiu (veure annex 3) que vaig elaborar a partir del marc teòric. Aquests qüestionari relaciona el treball en equip a partir del Model d'Educació Esportiva (MEE) i l'aprenentatge cooperatiu amb la motivació dels alumnes i consta de 7 preguntes. Les preguntes 1,2,3,4,5 tenen relació amb la motivació intrínseca i en una part de la número 2 també hi apareix la desmotivació. D'altra banda, a les preguntes 6 i 7 hi apareix la motivació extrínseca. A més a més, en totes les preguntes exceptuant la número 2, els alumnes havien de justificar la seva resposta per tal d'obtenir informació més significativa i perquè m'ajudés a aconseguir els objectius plantejats.

Pel que fa a l'últim instrument de recollida de dades que vaig utilitzar, aquest va ser el diari de camp. Quecedo i Castaño (2003) expliquen que un tipus de recollida de dades que s'utilitza en la metodologia qualitativa és l'observació del participant. Heinemann (2003) defineix la observació com la captació i l'enregistrament controlat de dades per mitjà d'una percepció visual o acústica i aquestes tenen una determinada finalitat per la investigació. A més a més, la captació de les dades s'ha de plantejar prèviament. També Heinemann (2003) explica que la observació del participant és una tipus d'observació en el qual l'observador es fica dins del succés, és a dir, recopila les dades necessàries, participa en el succés i es considerat part del camp d'actuació.

Massot, Dorio i Sabariego (2012) afegixen que l'observació del participant consisteix en observar al mateix temps que es participa en la realització de les activitats pròpies del grup que s'investiga. Així, es permet observar la realitat social des de una perspectiva holística.

He utilitzat un diari de camp (veure annex 2) perquè, tal i com diu Toro i Parra (2006), el diari de camp és un recurs per captar la lògica subjacent a les dades i compenetrar-se amb la situació estudiada. A més, els mateixos autors expliquen que el diari de camp complementa les dades i que permet recollir experiències, idees, confusions i problemes que sorgeixen durant el procés de recollida. (2003) afegeix que el diari de camp pot ser estructurat, semiestructurat o obert i aquest recull totes les reflexions, observacions, interpretacions i explicacions d'allò que ha succeït, és a dir, aporta informació de gran utilitat per l'investigador. D'aquesta manera, els diari de camp m'ha servit per poder observar quines actituds adoptaven els alumnes relacionades amb la motivació i amb l'interès per aprendre durant les classes d'Educació Física.

4.3 Procediment

Per aconseguir arribar als objectius marcats en aquest estudi vaig realitzar una Unitat Didàctica (veure annex 4) de bàsquet basada en el Model d'Educació Esportiva i en l'aprenentatge cooperatiu molt semblant al que proposa Arumí i Arumí (2014), però la meua Unitat va tenir una durada de 11 sessions i el funcionament era diferent. En la primera sessió es van realitzar 5 equips heterogenis per cada classe i a cada equip hi havia entre 5 i 7 alumnes. El funcionament de les sessions era que els alumnes havien de fer d'entrenadors del seu equip (un o dos entrenadors a cada sessió) i havien d'explicar a partir del material didàctic (veure annex 5, 6, 7, 8 i 9) i proposar activitats als seus companys per tal que aprenguessin la tècnica i la tàctica del bàsquet (bot, passada, llançament, atac i defensa). Per fer-ho, els entrenadors havien d'accedir a la plataforma *moodle* del centre i allà s'havien de descarregar els documents que estaven penjats per poder saber què treballarien i per poder-se preparar la sessió. Tot i això, vaig portar a terme la segona i la tercera sessió perquè els alumnes veiessin algunes activitats de bot, passada, llançament, atac i defensa i, d'aquesta manera, poguessin tenir idees a l'hora de proposar activitats. Així que vaig elaborar un circuit en el qual a cada estació treballaven un contingut i els diferents equips havien de passar per cadascuna d'aquestes. A partir de la quarta sessió quan els alumnes van començar a treballar de manera autònoma per equips. A més a més, en les dues últimes sessions es van realitzar les competicions finals que consistien en un total de 5 partits de 10 minuts cada partit i es jugava en una situació de 3 contra 3.

L'estructura de recollida de la informació va ser el següent. Abans de començar la Unitat Didàctica es va passar el Qüestionari de Motivació en les Classes d'Educació Física als alumnes (veure annex 1) per tal d'observar com era la seva motivació en les classes

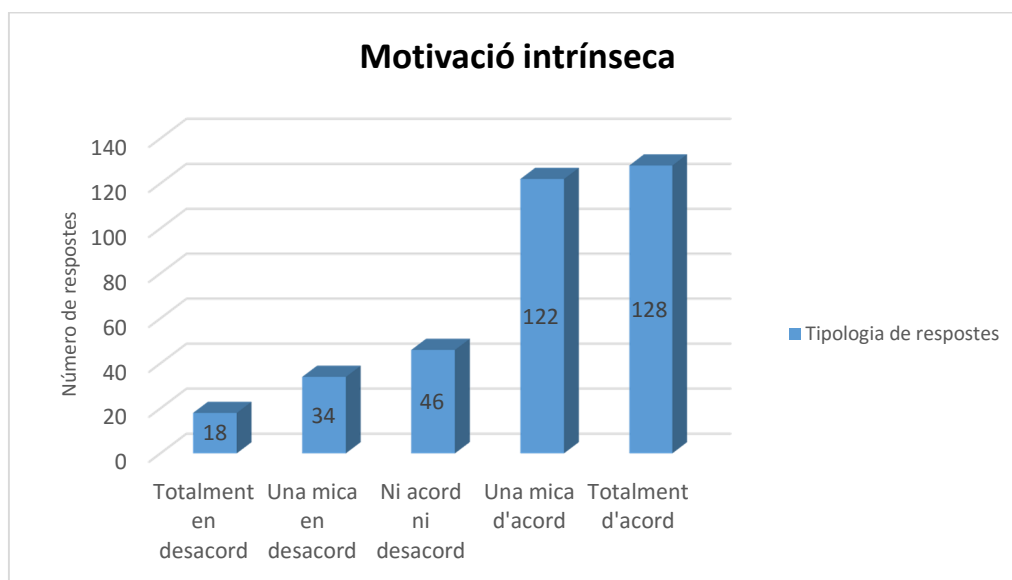
d'Educació Física abans de portar a terme la Unitat. Durant aquesta vaig estar observant als diferents equips de cada classe utilitzant el diari de camp (veure annex 2) per veure si apareixia motivació durant les diferents classes i anotava tot allò que veia. Al finalitzar la Unitat Didàctica, vaig tornar a passar el Qüestionari de Motivació en les Classes d'Educació Física als alumnes per veure si hi havia hagut una evolució durant les 11 sessions de la Unitat i els alumnes estaven més motivats en les classes d'Educació Física a causa de portar a terme una Unitat d'aquest tipus. També vaig passar el qüestionari de motivació i aprenentatge cooperatiu (veure annex 3) ja que mai havien portat a terme una Unitat Didàctica d'aquestes i volia veure la seva motivació en relació amb aquesta Unitat.

5. Anàlisi de resultats

En aquest apartat exposaré quins han estat els resultats obtinguts per mitjà dels diferents instruments de recollida de dades que he utilitzat, és a dir, a partir dels dos qüestionaris i del diari de camp. Primerament mostraré els resultats del primer qüestionari que vaig passar que és el Qüestionari de Motivació en les classes d'Educació Física, tot seguit mostraré els resultats del qüestionari que vaig elaborar sobre la motivació i l'aprenentatge cooperatiu i, a més a més, complementaré aquests resultats amb les dades que he observat i he obtingut per mitjà del diari de camp.

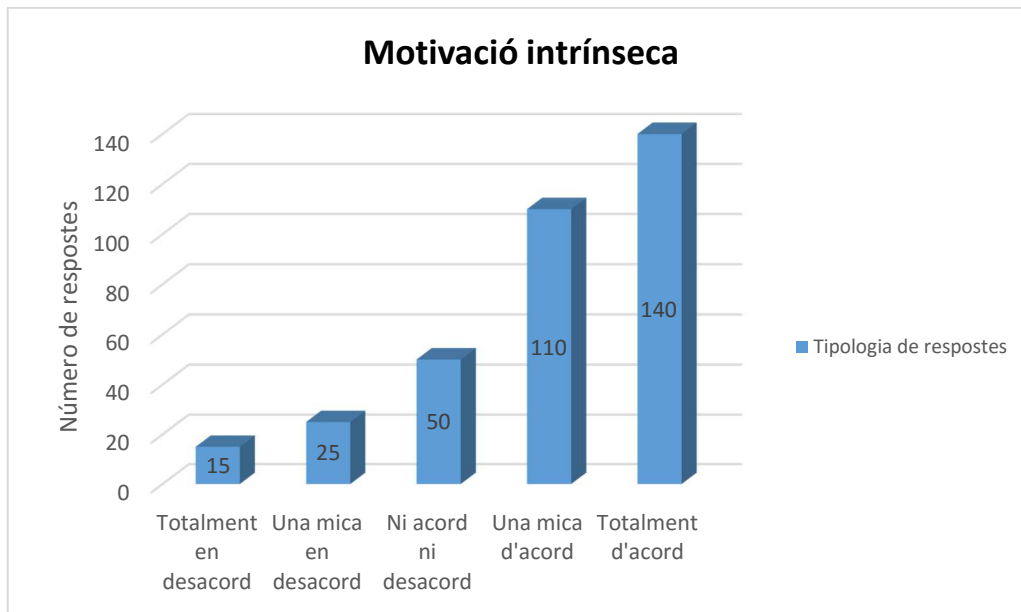
5.1 Resultats Qüestionari de Motivació en les Classes d'Educació Física

Els gràfics que es mostren a continuació (gràfics 1 i 2) representen la motivació intrínseca dels alumnes abans de portar a terme la Unitat Didàctica (gràfic 1) i després d'aquesta (gràfic 2). Comparant aquests dos gràfics es pot observar com hi ha hagut un augment significatiu de la motivació intrínseca després d'haver realitzat la Unitat Didàctica ja que hi ha un número de respostes positives més elevat en el segon gràfic.



Gràfic 1: Representació de la motivació intrínseca abans de la UD.

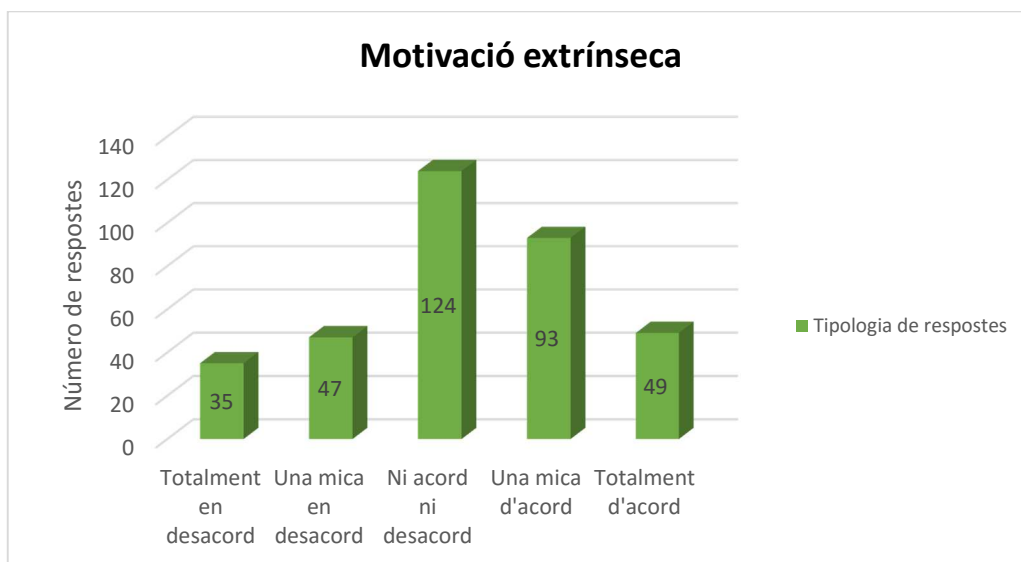
Font: Elaboració pròpia



Gràfic 2: Representació de la motivació intrínseca després de la UD.

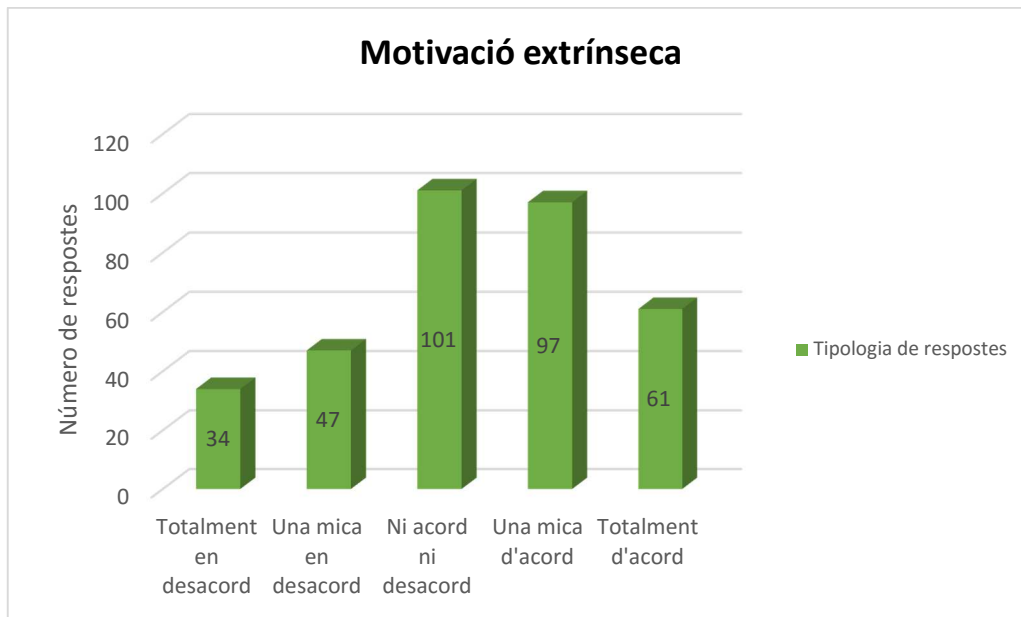
Font: Elaboració pròpia

Tot seguit es mostren dos gràfics (gràfics 3 i 4) en els quals es representen la motivació extrínseca dels alumnes abans de portar a terme la Unitat Didàctica (gràfic 3) i després d'aquesta (gràfic 4). Observant aquests dos gràfics es pot veure com la motivació extrínseca augmenta després de la Unitat Didàctica (gràfic 4) respecte abans d'aquesta (gràfic 3).



Gràfic 3: Representació de la motivació extrínseca abans de la UD.

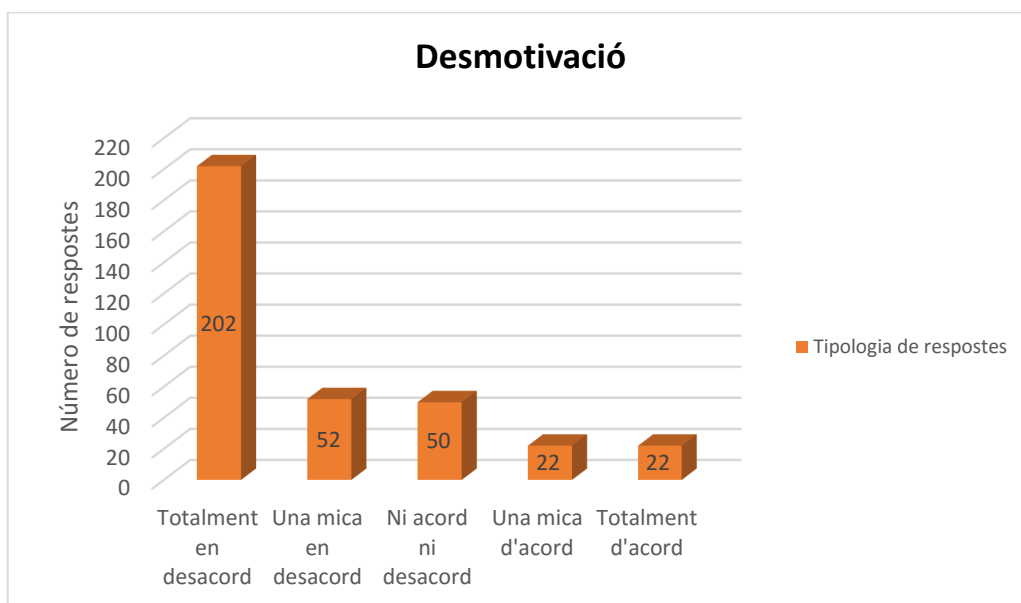
Font: Elaboració pròpia



Gràfic 4: Representació de la motivació extrínseca després de la UD.

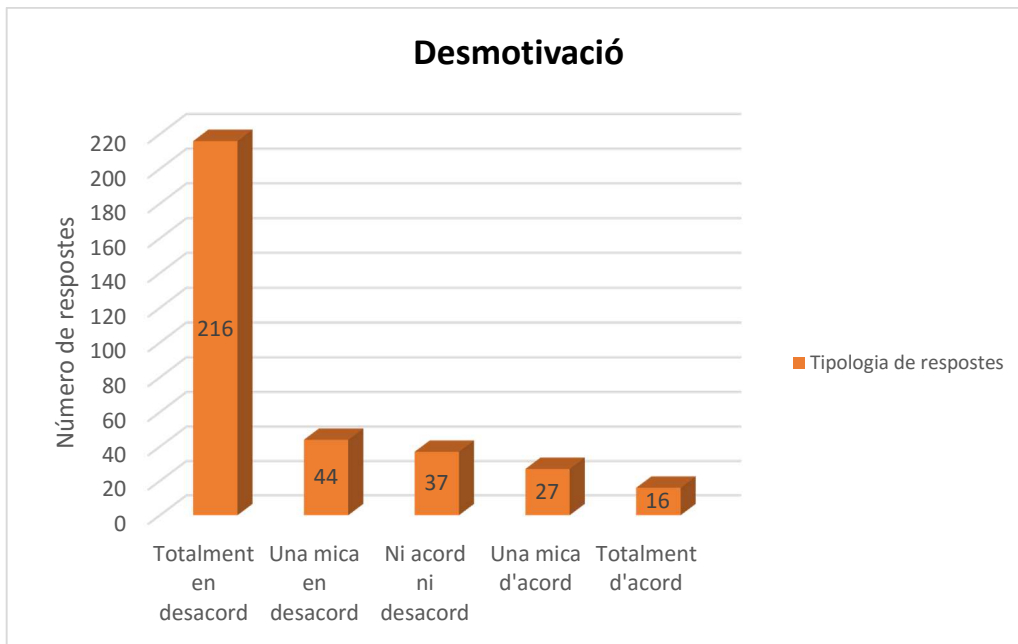
Font: Elaboració pròpia

Pel que fa a la desmotivació, a continuació es mostren dos gràfics (gràfics 5 i 6) en els quals es poden observar com ha evolucionat la desmotivació. D'aquesta manera, es pot veure com la desmotivació ha disminuït en les classes d'Educació Física ja que hi ha un nombre de respostes negatives més elevat després de la Unitat Didàctica (gràfic 6) i això vol dir que hi ha un nombre d'alumnes més gran que no estan desmotivats.



Gràfic 5: Representació de la desmotivació abans de la UD.

Font: Elaboració pròpia



Gràfic 6: Representació de la desmotivació després de la UP.

Font: Elaboració pròpia

5.2 Resultats qüestionari de motivació i aprenentatge cooperatiu

A continuació es mostren els gràfics del qüestionari de motivació i aprenentatge cooperatiu que vaig elaborar i que el van realitzar al final de la Unitat Didàctica. Alguns d'aquests resultats estan complementats amb observacions fetes amb el diari de camp.

Aquests primer gràfic (gràfic 7) són els resultats obtinguts a la primera pregunta del qüestionari que és "Durant la Unitat Didàctica has tingut interès per aprendre la tècnica i la tàctica del bàsquet? Per què?". Com es pot observar en el gràfic, hi ha un gran número de persones que van respondre que sí que havien tingut interès per aprendre i, per tant, estaven motivats a l'hora d'aprendre la tècnica i la tàctica del bàsquet. Cal destacar que un gran número d'alumnes (31) van respondre que estaven interessats perquè volien millorar les seves habilitats.

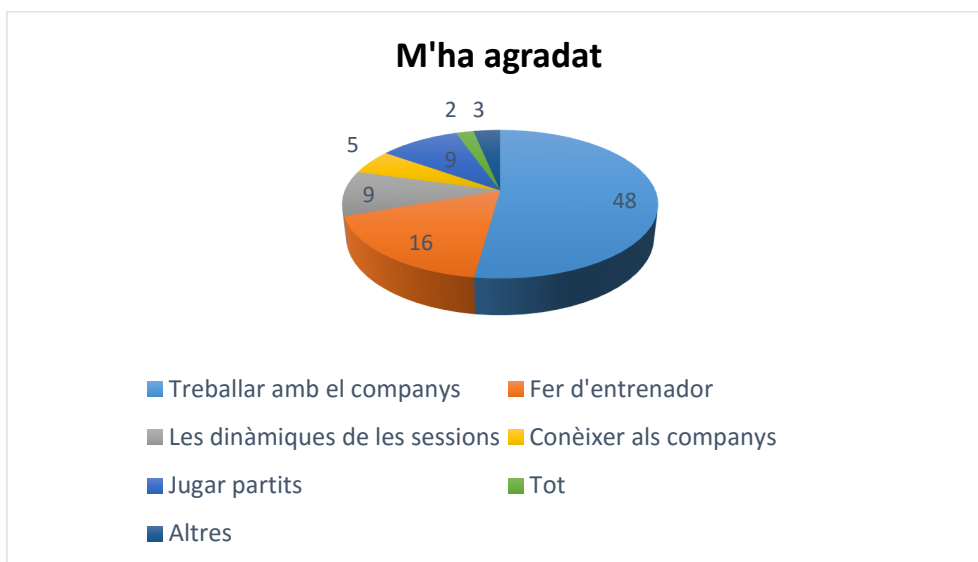


Gràfic 7: Representació de l'interès per aprendre la tècnica i la tàctica.

Font: Elaboració pròpia

En els gràfics que es mostrem seguidament (gràfics 8 i 9) es poden observar els resultats obtinguts a la segona pregunta del qüestionari que és "Què és el que més t'ha agradat i el que menys t'ha agradat de treballar en equip? Per què?". En el primer gràfic (gràfic 8) s'observa com hi ha un gran número de respostes (48) que expliquen que allò que més els hi ha agradat als alumnes ha sigut treballar amb el company. D'altra banda, en el segon gràfic (gràfic 9) es pot observar com alguns alumnes coincideixen (38 respostes) que allò que no els hi ha agradat i que moltes vegades els desmotivava era la actitud d'alguns companys d'equip. Tanmateix, vaig observar com en algunes sessions es produïen alguns conflictes entre els diferents membres de l'equip i molts

alumnes es queixaven dels seus companys dient "no em passen la pilota", "els del meu equip no em fan cas", "no volen fer l'activitat que m'he preparat", etc. D'aquesta manera, vaig poder observar que l'actitud dels companys era un dels factors que més desmotivaven a l'alumnat.



Gràfic 8: Representació d'allò que ha agradat als alumnes.

Font: Elaboració pròpia

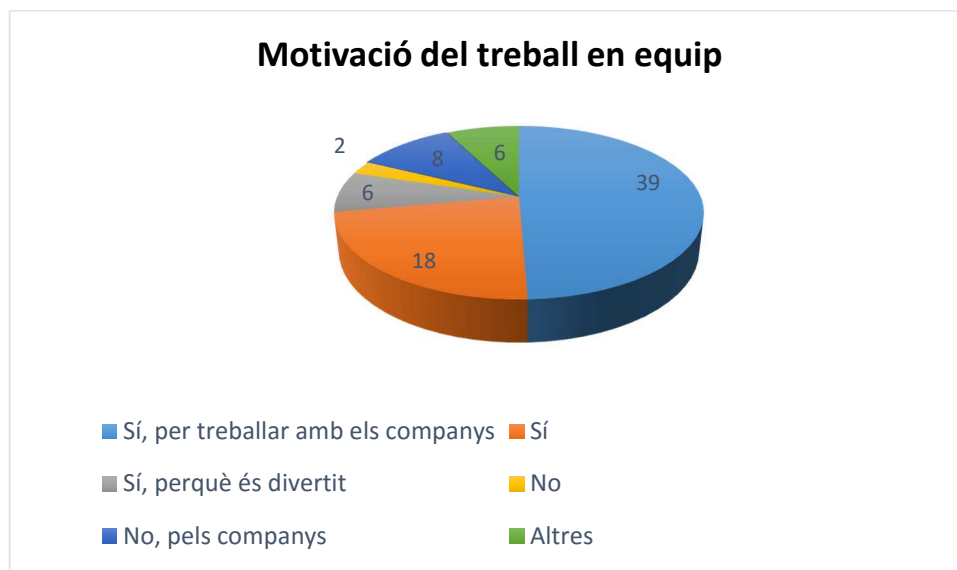


Gràfic 9: Representació d'allò que no ha agradat als alumnes.

Font: Elaboració pròpia

Seguidament es mostra un gràfic (gràfic 10) que correspon a la tercera pregunta del qüestionari que és “Creus que el treball en equip t’ha motivat? Per què? Quina creus que ha estat la teva motivació del 0 al 10 (0 gens, 10 molta)?”. En aquest gràfic es pot observar com hi ha un gran nombre d’alumnes que diuen que sí que els ha motivat el treball en equip i la gran majoria dels alumnes que han dit que sí (39) afirmen que ha estat així perquè volien treballar amb els companys. Aquests resultat té molta relació amb un dels gràfics anteriors (gràfic 8) en el qual es mostrava com el que més havia agradat als alumnes havia estat el fet de treballar amb els companys. A més a més, durant les sessions vaig observar com s’animaven entre els membres de l’equip i es motivaven dient “vamos!”, “va que guanyarem!”, “bona feina equip” i també alguns d’ells es xocaven les mans i s’aplaudien.

D’altra banda, el resultat que he obtingut de la segona part de la pregunta que consisteix en “Quina creus que ha estat la teva motivació del 0 al 10 (0 gens, 10 molta)?” ha estat entre 7 i 8 perquè la gran majoria d’alumnes han valorat la seva motivació entre aquests dos números.

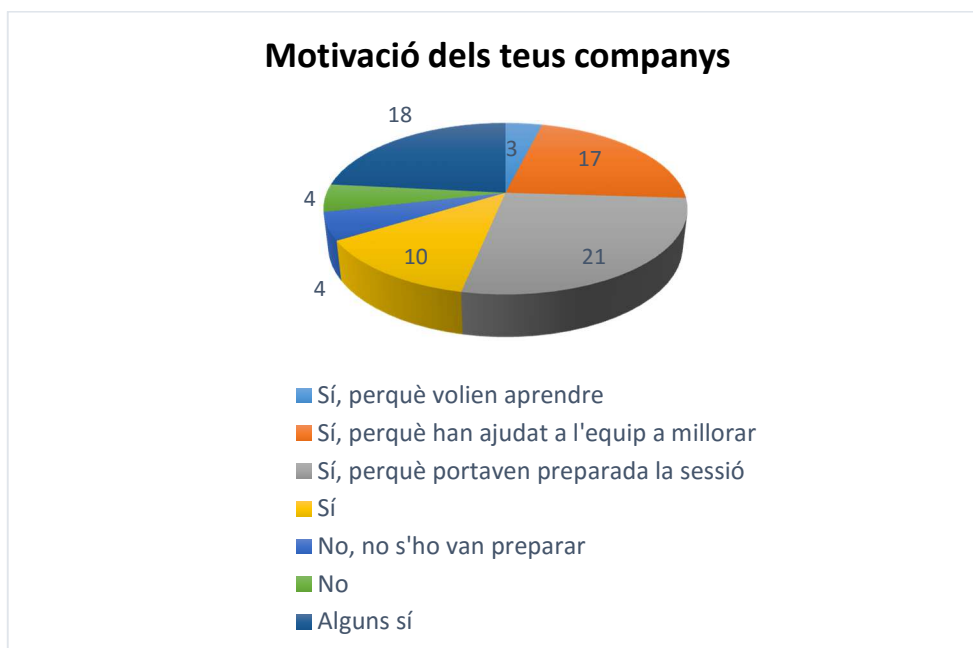


Gràfic 10: Representació d’allò que ha motivat als alumnes.

Font: Elaboració pròpia

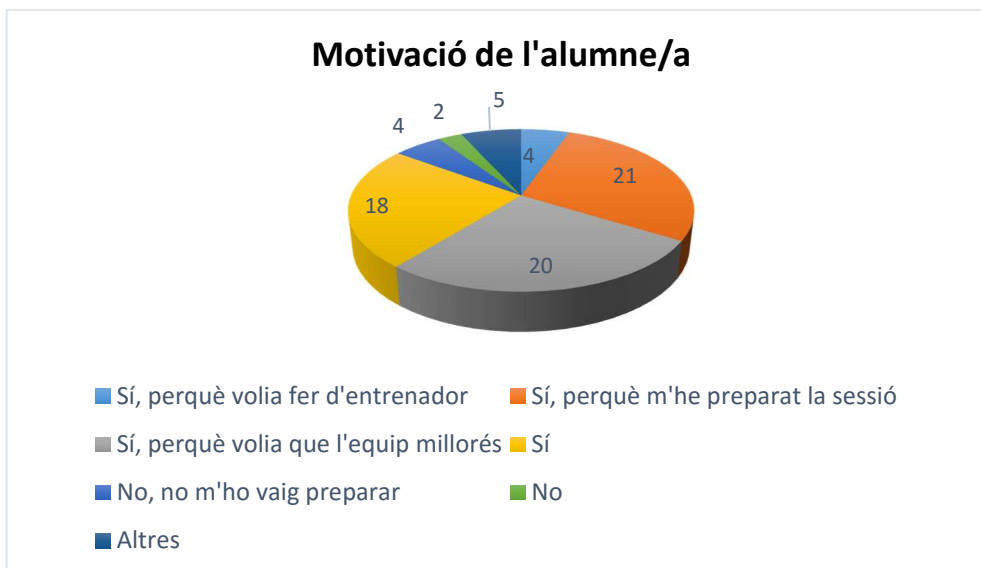
Ens el gràfics que apareixen a continuació (gràfics 11 i 12) corresponen a la quarta i cinquena pregunta del qüestionari que són les següents: “Consideres que els teus companys han estat motivats i s’han implicat en l’equip per ensenyar a la resta de companys la tècnica i la tàctica del bàsquet? Per què?” i “Consideres que has estat motivat i t’has implicat en l’equip per ensenyar als teus companys la tècnica i la tàctica del bàsquet? Per què?”. D’aquesta manera, els resultats obtinguts del primer gràfic (gràfic 11) són que els alumnes creuen que els seus companys d’equip sí que han estat motivats i creuen que ha estat així perquè els companys s’han preparat la sessió (21 respostes) i perquè han ajudat a l’equip a millorar (17 respostes).

Pel que fa als resultats del segon gràfic (gràfic 12) la gran majoria dels alumnes creuen que han estat motivats i les respostes han estat les mateixes que en la pregunta anterior (gràfic 11) ja que creuen que sí que han estat motivats perquè s’han preparat la sessió (21 respostes) i perquè volien que l’equip millorés (20 respostes). A aquests resultats puc afegir que durant les sessions vaig observar com la gran majoria dels alumnes portaven les sessions preparades i escrites amb les activitats que portarien a terme i el material que necessitaven.



Gràfic 11: Representació de la motivació dels companys d’equip.

Font: Elaboració pròpia



Gràfic 12: Representació de la motivació de l'alumne/a.

Font: Elaboració pròpia

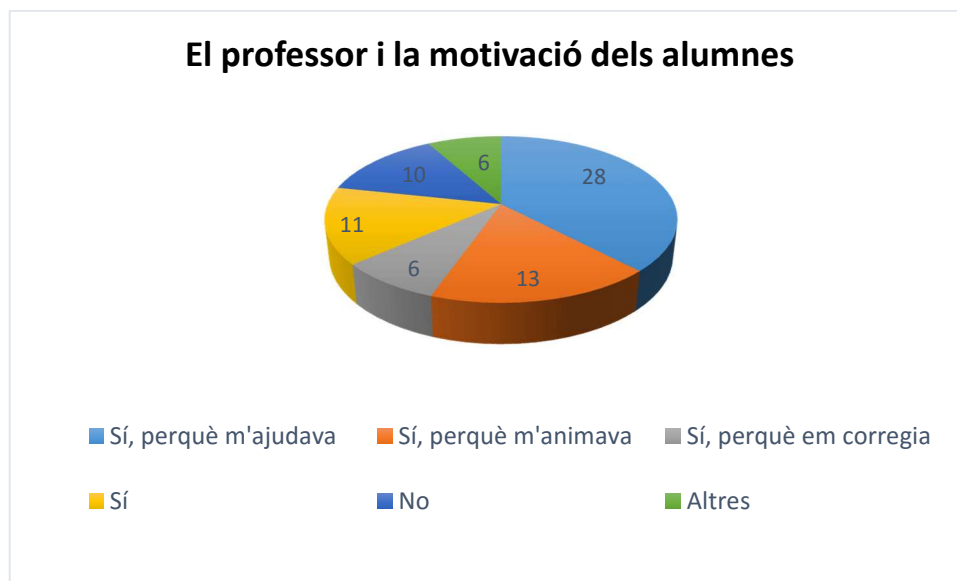
A continuació es mostra el gràfic (gràfic 13) que correspon a la sisena pregunta que és “Creus que la competició final t’ha motivat a l’hora de treballar amb el teu equip? Per què?”. En el gràfic es pot veure com els alumnes creuen que sí que els ha motivat i molts d’ells consideren que ha estat així perquè volien guanyar partits (23 respostes). D’altres han contestat que sí perquè volien jugar amb el seu equip (15 respostes) i alguns creuen que sí perquè volien ensenyar a la resta allò que havien après (10 respostes).



Gràfic 14: Representació de la motivació que genera les competicions finals.

Font: Elaboració pròpia

Finalment, en aquest últim gràfic que correspon a la última pregunta del qüestionari que és “El professor t’ha influït i ha fet que et motivessis durant l’assignatura? Per què?”, els resultats obtinguts han estat que a la gran majoria dels alumnes sí que consideren que ha influït el professor en la seva motivació. A més, hi ha 28 alumnes que diuen que sí perquè el professor els ajudava, 13 alumnes que consideren que sí perquè el professor els animava i 6 alumnes perquè els corregia. D’altra banda, puc dir que durant les sessions em venien els alumnes i em feien moltes preguntes sobre com millorar la tècnica i quines activitats podien fer perquè els seus companys aprenguessin. Per tant, en general els alumnes estaven interessats i motivats a l’hora d’aprendre.



Gràfic 14: Representació de la influència del professor en la motivació dels alumnes.

Font: Elaboració pròpia

6. Discussió dels resultats

En aquest apartat es comentaran els resultats obtinguts en relació al marc teòric que he explica a l'inici d'aquest estudi.

Pel que fa als resultats del Qüestionari de Motivació en les Classes d'Educació Física, en els gràfics 1 i 2 que representen la motivació intrínseca dels alumnes abans de portar a terme la Unitat Didàctica (gràfic 1) i després d'aquesta (gràfic 2), he pogut observar com hi ha hagut un augment significatiu de la motivació intrínseca després d'haver realitzat la Unitat Didàctica (gràfic 2). D'aquesta manera, Torre (1997) explica que l'alumnat que presenta una actitud més positiva en les classes d'Educació Física, és aquell que està molt motivat, satisfet i percep una bona autoestima física. Els nois i les noies que perceben les classes com a divertides, emocionats, útils, motivants i saludables són aquells que obtenen nivells més favorables de motivació, autosatisfacció i actitud cap a aquestes. Autors com Moreno, Joseph i Huéscar (2013) expliquen hi ha diferents estratègies per tal que augmenti la motivació intrínseca dels alumnes i alguns d'elles és la utilització de jocs cooperatius i competitius i l'aprenentatge cooperatiu. D'aquesta manera, amb aquestes estratègies els alumnes augmenten la motivació intrínseca dins les classes d'Educació Física. Altres autors com Slavin (1999) i Díaz-Aguado (2005) recolzen la idea que l'aprenentatge cooperatiu genera més motivació intrínseca que els altres mètodes. També Priteto i Nistal (2009) expliquen en els seu estudi expliquen que l'aprenentatge cooperatiu en l'Educació Física té resultats positius en la motivació dels alumnes respecte l'assignatura.

En els gràfics gràfics 3 i 4 en els quals es representen la motivació extrínseca dels alumnes abans de portar a terme la Unitat Didàctica (gràfic 3) i després d'aquesta (gràfic 4) he observat com la motivació extrínseca augmenta després de la Unitat Didàctica (gràfic 4) respecte abans d'aquesta (gràfic 3). Com he explicat anteriorment, en el Model d'Educació Esportiva que expliquen Calderón, Hastie, Martínez de Ojeda (2011), la fase final que és la competició i la festivitat d'aquesta fa que la implicació i l'excitació dels alumnes augmenti i, d'aquesta manera, hi aparegui motivació extrínseca en els alumnes. Referent a aquest resultats, Díaz-Aguado (2005) explica que l'aprenentatge cooperatiu tendeix cap a una motivació més intrínseca mentre que un model més competitiu genera més motivació extrínseca.

En els últims dos gràfics (gràfics 5 i 6) del Qüestionari de Motivació en les Classes d'Educació Física en els quals es poden observar com ha evolucionat la desmotivació, es pot veure com la desmotivació ha disminuït en les classes d'Educació Física després de la Unitat Didàctica (gràfic 6) i això vol dir que hi ha un nombre d'alumnes més gran

que no estan desmotivats. Aquests resultats es poden relacionar amb un dels estudis que va portar a terme Perlman (2010) en el qual va comprovar la influència del Model d'Educació Esportiva en els estudiants que estaven desmotivats i els resultats que va obtenir van ser positius ja que van haver-hi canvis significatius en l'alumnat desmotivats amb una major percepció de la satisfacció dins d'aquest model.

Tot seguit comentaré els resultats obtinguts en el qüestionari de motivació i l'aprenentatge cooperatiu que vaig passar al final de la Unitat Didàctica. Els resultats obtinguts (gràfic 7) a la primera pregunta del qüestionari que és "Durant la Unitat Didàctica has tingut interès per aprendre la tècnica i la tàctica del bàsquet? Per què?" han estat que hi ha un gran número de persones que van respondre que sí que havien tingut interès per aprendre i, per tant, estaven motivats a l'hora d'aprendre la tècnica i la tàctica del bàsquet. Cal destacar que un gran número d'alumnes (31) van respondre que estaven interessats perquè volien millorar les seves habilitats. D'aquesta manera Invernó (2010) explica que l'Educació Física té una cosa molt bona que és l'acció motriu. Per tant, fer servir l'acció motriu comporta dur a terme totes les dimensions de la persona, és a dir, utilitza la part motriu, cognitiva, afectiva i social i això pot fer que es produeixi un creixement personal. També Valázquez (2012) explica que l'aprenentatge cooperatiu en l'Educació Física és una metodologia efectiva per promoure l'aprenentatge motor. A més a més, Solana (2007) afegeix que l'aprenentatge cooperatiu en Educació Física és motivacional i Curto et al. (2009) complementa aquesta idea afegint que aquest mètode en l'Educació Física augmenta una actitud positiva amb un major compromís.

Els resultats obtinguts en la segona pregunta del qüestionari (gràfics 8 i 9) que consisteix en "Què és el que més t'ha agradat i el que menys t'ha agradat de treballar en equip? Per què?" han estat els següents. En el primer gràfic (gràfic 8) he observat com hi ha un gran número de respostes (48) que expliquen que allò que més els hi ha agradat als alumnes ha sigut treballar amb el company. Segons Curto et al. (2009) expliquen que la cooperació fomenta una major interdependència en relació amb la resta de companys del grup. També Velázquez (2012) i García, Traver i Candela (2001) expliquen que l'aprenentatge cooperatiu desenvolupa d'actituds i conductes prosocials de l'alumnat.

D'altra banda, en els resultats del segon gràfic (gràfic 9) he pogut observar com alguns alumnes coincideixen (38 respostes) que allò que no els hi ha agradat i que moltes vegades els desmotivava era la actitud d'alguns companys d'equip. A més, utilitzant el diari de camp vaig observar com en algunes sessions es produïen alguns conflictes

entre els membres de l'equip i molts alumnes es queixaven dels seus companys dient "no em passen la pilota", "els del meu equip no em fan cas", "no volen fer l'activitat que m'he preparat", etc. D'aquesta manera, vaig poder observar que l'actitud dels companys era un dels factors que més desmotivaven als alumnes. Segons Echeita i Martín (1995) si utilitzant l'aprenentatge cooperatiu els companys no treballen i no rendeixen, la motivació per a prendre dels alumnes que formen aquell grup serà menor. A més, Johnson, Johnson i Holubec (1999) expliquen que quan els alumnes treballen en grup és normal que apareguin conflictes i problemes, sobretot lligats al poder i al control que han de saber gestionar ells mateixos amb l'ajuda del professor.

Els resultats obtinguts en la tercera pregunta del qüestionari (gràfic 10) que és "Creus que el treball en equip t'ha motivat? Per què? Quina creus que ha estat la teva motivació del 0 al 10 (0 gens, 10 molta)?" han estat que hi ha un gran nombre d'alumnes que diuen que sí que els ha motivat el treball en equip i la gran majoria dels alumnes que han dit que sí (39) afirmen que ha estat així perquè volien treballar amb els companys. Aquests resultat té molta relació amb el gràfic 8 en el qual es mostrava com el que més havia agradat als alumnes havia estat el fet de treballar amb els companys. A més a més, durant les sessions els alumnes s'animaven entre els membres de l'equip i es motivaven dient "vamos!", "va que guanyarem!", "bona feina equip" i també alguns d'ells es xocaven les mans i s'aplaudien. També el resultat que he obtingut de la segona part de la tercera pregunta que consisteix en "Quina creus que ha estat la teva motivació del 0 al 10 (0 gens, 10 molta)?" ha estat entre 7 i 8 ja que la gran majoria d'alumnes han valorat la seva motivació entre aquests dos números. D'aquesta manera, Calderón, Hastie, Martínez de Ojeda (2011) expliquen que l'aplicació del Model d'Educació Esportiva fa que els alumnes s'impliquin i tinguin ganes d'aprendre. També afegeixen que un dels factors que genera més motivació als alumnes d'aquest model és el fet de formar part d'un grup i plantejar-se un objectius grupals.

Pel que fa als resultats obtinguts en la quarta i cinquena pregunta (gràfics 11 i 12) que són "Consideres que els teus companys han estan motivats i s'han implicat en l'equip per ensenyar a la resta de companys la tècnica i la tàctica del bàsquet? Per què?" i "Consideres que has estat motivat i t'has implicat en l'equip per ensenyar als teus companys la tècnica i la tàctica del bàsquet? Per què?" han estat els següents. En la quarta pregunta els alumnes creuen que els seus companys d'equip sí que han estat motivats i creien que havia estat així perquè els companys s'havien preparat la sessió (21 respostes) i perquè havien ajudat a l'equip a millorar (17 respostes). Aquests resultats són molt semblant als que s'han obtingut en la cinquena pregunta ja que la gran majoria dels alumnes creuen que han estat motivats i les respostes han estat que

creuen que sí que han estat motivats perquè s'han preparat la sessió (21 respostes) i perquè volien que l'equip millorés (20 respostes). A aquests resultats he afegit que durant les sessions vaig observar com la gran majoria dels alumnes portaven les sessions preparades i escrites amb les activitats que portarien a terme i el material que necessitaven. D'aquesta manera, segons Gavilán i Alario (2010) l'aprenentatge cooperatiu augmenta la motivació dels estudiants al aparèixer un major nivell de treball personal i de grup. Juan i Oliveras (2014) explica que aquesta metodologia es sustenta en la base de l'aprenentatge entre iguals, formant part de la cooperació i afavoreix una actitud de participació activa i d'implicació, és a dir, tots els alumnes es senten importants i útils i es sustenta en la base de l'aprenentatge entre iguals, formant part de la cooperació.

Els resultats obtinguts en la sisena pregunta (gràfic 13) que és "Creus que la competició final t'ha motivat a l'hora de treballar amb el teu equip? Per què?" han estat que els alumnes creuen que sí que els ha motivat i molts d'ells consideren que ha estat així perquè volien guanyar partits (23 respostes). D'altres han contestat que sí perquè volien jugar amb el seu equip (15 respostes) i alguns creuen que sí perquè volien ensenyar a la resta allò que havien après (10 respostes). Per tant, tal i com expliquen Calderón, Hastie, Martínez de Ojeda (2011), la fase final del Model d'Educació Esportiva que és la competició i la festivitat d'aquesta fa que la implicació i l'excitació dels alumnes augmenti i hi hagi motivació en els alumnes. D'altra banda, Villena (2003) afegeix que l'activitat física estableix un dels vincles més importants entre l'àmbit educatiu i la motivació de l'alumne, el que fa que aquesta afinitat per les activitats lúdico-esportives es puguin convertir en un element educador de valors. Així, el fet de jugar genera motivació en els alumnes. També Calderón, Hastie, Martínez de Ojeda (2011) expliquen que l'aplicació d'aquest model fa que els alumnes s'impliquin en el seu aprenentatge i tinguin ganes d'aprendre. D'aquesta manera, segons els resultats hi ha tres factors que generen motivació dins del Model d'Educació Esportiva i l'aprenentatge cooperatiu: aprendre, jugar i competir.

Finalment, la setena pregunta és "El professor t'ha influït i ha fet que et motivessis durant l'assignatura? Per què?" i els resultats obtinguts han estat que la gran majoria dels alumnes sí que consideren que ha influït el professor en la seva motivació. A més, hi ha 28 alumnes que diuen que sí perquè el professor els ajudava, 13 alumnes que consideren que sí perquè el professor els animava i 6 alumnes perquè els corregia. Segons Pujolàs (2008) entre els qual destaquen Coll (1984), Ovejero (1990), Parrilla (1992), Johnson i Johnson (1997) i Stainback (2001) demostren que en l'aprenentatge cooperatiu les actituds positives entre els alumnes també es desenvolupen entre els

alumnes i el professorat. També García i Dómenech (1997) expliquen que el professor pot millorar les motivacions dels alumnes dins de l'aula.

7. Conclusions

Per concloure, aquest estudi que he presentat és diferent als estudis i les investigacions que actualment hi ha realitzades sobre el Model d'Educació Esportiva ja que aquest va una mica enllà i segueix el funcionament que proposen Arumí i Arumí (2014). Aquests dos autors proposen una metodologia en la qual hi apareix aquest model però també hi trobem l'aprenentatge cooperatiu. D'aquesta manera, com he anat explicant durant tot el treball, en l'estudi que he portat a terme hi apareixen aquestes dues estratègies didàctiques.

Des del meu punt de vista, trobo que els instruments de recollida de dades que he utilitzat han servit per poder obtenir les dades necessàries i han estat els adients per poder extreure un resultat significatiu. Això m'ha permès poder arribar a unes conclusions sobre l'assoliment o no assoliment dels objectius i de les hipòtesis que em vaig plantejar a l'inici d'aquest estudi. Per tant, a continuació explicaré si he aconseguit assolir els objectius plantejats o no.

El primer objectiu que em vaig plantejar a l'inici de l'estudi va ser detectar si les estratègies didàctiques del MED i AC generen motivació en l'alumnat. Utilitzant els dos qüestionaris, és a dir, el Qüestionari de Motivació en les Classes d'Educació Física i el qüestionari de motivació i l'aprenentatge cooperatiu juntament amb les dades obtingudes amb el diari de camp, he pogut observar en els resultats obtinguts que el Model d'Educació Esportiva i l'aprenentatge cooperatiu generen motivació en l'alumnat. A més a més, com que en el Model d'Educació Esportiva hi apareix la competició, que és un element extrínsec, puc arribar a la conclusió per mitjà dels resultats obtinguts en el primer qüestionari que aquestes dues estratègies didàctiques generen tan motivació intrínseca com motivació extrínseca. També cal remarcar que l'ús d'aquestes estratègies fan que la desmotivació dels alumnes disminueixi i els alumnes mostrin més interès i estiguin més motivats en les classes d'Educació Física. A més a més, en totes les preguntes del qüestionari de la motivació i l'aprenentatge cooperatiu s'han obtinguts resultats positius pel que fa a la motivació i, fins i tot, els alumnes consideren que la seva motivació i implicació ha estat bastant alta (entre 7 i 8 sobre 10). Per tant, puc dir que he assolit el primer objectiu i la hipòtesi que em vaig plantejar a l'inici d'aquesta investigació és correcta ja que les dues estratègies generen motivació en els alumnes.

Pel que fa al segon objectiu que em vaig plantejar va ser analitzar quins factors del Model d'Educació Esportiva i l'aprenentatge cooperatiu generen motivació en l'alumnat. A partir del qüestionari de la motivació i l'aprenentatge cooperatiu que vaig elaborar he pogut obtenir els resultats adients per assolir aquest objectiu. D'aquesta manera en la

sisena pregunta del qüestionari he pogut observar quins són els factors d'aquestes dues estratègies didàctiques generen motivació. He pogut observar i relacionar amb el marc teòric que els factors que generen motivació en l'alumnat són aprendre, jugar i competir. Són tres factors claus en l'Educació Física i tenen molta importància en aquestes dues estratègies didàctiques. Per tant, puc dir que també he assolit aquest segon objectiu que em vaig plantejar i la hipòtesi també era correcte.

7.1 Limitacions de l'estudi

- He trobat molt poques investigacions i estudis en les quals apareguin el Model d'Educació Esportiva i l'aprenentatge cooperatiu. Una recerca més aprofundida de ben segur que em permetria trobar més resultats sobre com efecte el Model d'Educació Esportiva i l'aprenentatge cooperatiu a la motivació.
- A l'hora de recollir les dades he tingut dificultats per fer la funció de professor i a la mateixa vegada anar recollint tot allò que succeïa a la classe amb el diari de camp.
- He pogut realitzar només onze sessions de la Unitat Didàctica quan el Model d'Educació Esportiva proposa que mínim es facin entre quinze i vint sessions. D'aquesta manera, portar a terme més sessions crec que permetria consolidar millor el treball en equip i segurament els resultats serien més significatius.

7.2 Perspectives de futur

Aquest treball m'ha permès observar que el Model d'Educació Esportiva i l'aprenentatge cooperatiu genera motivació en alumnes de segon d'ESO d'un institut públic. D'aquesta manera, he pogut portar a terme una Unitat Didàctica utilitzant aquestes dues estratègies didàctiques i puc dir que són unes estratègies que tenen aspectes molt positius i que cada cop s'haurien d'anar implementant més en les classes d'Educació Física ja que són fàcils d'aplicar. A més, com he pogut comprovar aquestes metodologies aporten a més motivació dels alumnes dins les classes i sobretot genera motivació per aprendre, jugar i competir.

A partir d'haver realitzat aquest estudi, també he de dir que de cara a un futur m'agradaria fer un estudi per observar si aplicant aquestes dues estratègies didàctiques hi apareixen més conflictes que en les classes en les quals es segueix un model més tradicional.

D'altra banda, també m'agradaria fer un estudi sobre la motivació en una classe d'Educació Física en la qual s'apliqui un model més tradicional i, d'aquesta manera, poder fer una comparativa amb aquest estudi per veure quines diferències hi ha.

8. Bibliografía

ABARCA, Sonia (2006). *Psicología de la motivación*. Costa Rica: Euned.

ABARCA-SOS, Alberto; MURILLO, Berta; JULIÁN, José Antonio; ZARAGOZA, Javier; GENERELO, Eduardo (2015). "La Educación Física; ¿Una oportunidad para la promoción de la actividad física?" *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, núm 28, p. 155-159.

ARUMÍ, Joan. (2013). *Cooperar per competir: Narratives d'un entrenador de bàsquet infantil*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Vic. Recuperat 7 d'abril de 2015, des de <http://www.tdx.cat/handle/10803/132912/>.

ARUMÍ, Joan; ARUMÍ, Ignasi (2014). "Cooperar para competir y competir para reflexionar". *Revista Española de Educación Física*, núm. 407, p. 61-69.

BARNETT, Lew; ECHEITA, Gerardo; ESCOFET, Neus; FERNÁNDEZ, Cristal; GUIX, María Dolores; JIMÉNEZ, Juan Ramón; LÓPEZ, Gabriela; LLORET, Frederic; MATÉ, Mercedes; DEL CARMEN, Marisa; MIR, Clara; OJEA, Manuel; PUJOLÀS, Pere; REDÓ, Margarida; RUÉ, Joan; SERRA, Pili; SOLSONA, Núria (2003). *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Editorial Graó.

BARTON, Len (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Ediciones Morata.

BLÁZQUEZ, Domingo (2006). *La Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.

BUR, Aníbal. (2011). "Motivación en el aula universitaria". Dins: Oscar Echevarría. *Reflexión académica en diseño y comunicación*. Buenos Aires: Universidad de Palermo, p. 104-108.

CALDERÓN, Antonio; HASTIE, Peter; MARTÍNEZ DE OJEDA, Diego (2010). "Aprendiendo a enseñar mediante el Modelo de Educación Deportiva (Sport Education Model). Experiencia inicial en Educación Primaria". *Cultura, Ciencia y Deporte*, núm.5, p. 169-180.

CALDERÓN, Antonio; HASTIE, Peter; MARTÍNEZ DE OJEDA, Diego (2011). "El modelo de educación deportiva (sport education model). ¿Metodología de enseñanza del nuevo milenio?". *Revista Española de Educación Física y Deportes*, núm. 395, p. 63-79.

CARRATALÁ, E. (2004). *Análisis de la teoría de las metas de logro y de la autodeterminación en los planes de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia. Recuperat 6 d'abril de 2016, des de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10183/carratala.pdf?sequence=1>

CASTAÑO, Isaac (2009). "La motivación en educación física". *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, núm. 16, p. 1-9.

COLOMINA, Rosa; ONRUBIA, Javier (1990). "Interacción educativa y aprendizaje escolar: La interacción entre alumnos". Dins: César Coll. *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial, p. 415-436

COOK, Thomas; REICHARDT, Charles (1986). "Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos". Dins: Thomas Cook. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata, p. 25-58.

CURTO, Cristina; GELABERT, Isabel; GONZÁLEZ, Carles; MORALES, José (2009). *Experiencias con éxito de aprendizaje cooperativo en educación física*. Barcelona: INDE Publicaciones.

DECI, Edward; Ryan, Richard (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

DECI, Edward; Ryan, Richard (2000). "The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour". *Psychological Inquiry*, núm. 4, p. 227-268.

"Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria". *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 28 d'agost de 2015, núm. 6945, p. 1-15.

DÍAZ-AGUADO, María José (2005). *Aprendizaje Cooperativo. Hacia una nueva síntesis entre la eficacia docente y la educación en valores*. Madrid: Santillana-UCETAM, p. 167-192.

DÍAZ-BARRIGA, Frida; HERNÁNDEZ, Gerardo (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.

- ECHEITA, Gerardo (1995). "El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje". Dins: Pablo Fernández i María Angeles Melero. *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Ed. S. XXI.
- GARCÍA, Francisco Javier; DOMÉNECH, Fernando (1997). "Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar". *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, núm 0.
- GARCÍA, Rafaela; TRAVER, Joan Andrés; CANDELA, Isabel (2001). *Aprendizaje Cooperativo: fundamentos, características y técnicas*. Madrid, CCS.
- GARCÍA, Tomas. (2004). *La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas. Memoria de Docencia e Investigación*. Cáceres: Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura.
- GAVILÁN, Paloma (2006). "El trabajo cooperativo: una alternativa eficaz para atender a la diversidad". Dins: Marta Rovira. *Atención a la diversidad*. Barcelona: Editorial Laboratorio Educativo, p 143-151.
- GAVILÁN, Paloma; ALARIO, Ramón (2010). *Aprendizaje Cooperativo. Una metodología con futuro. Principios y aplicaciones*. Madrid: Editorial CCS.
- GONZÁLEZ-PIENDA, Julio Antonio (2003). "El rendimiento escolar. Una análisis de las variables que lo condicionan". *Revista galego-portuguesa de pscoloxía e educación*, núm. 7, p. 247-258.
- GRINESKI, Steven (1989). "Children, games, and prosocial behaviour: Insight and connections". *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, núm. 60, p. 20-25.
- HEINEMANN, Klaus (2003). "Técnicas de recopilación de datos". Dins: Klaus Heinemann. *Introducción a la metodología de la investigación empírica*. Barcelona: Editorial Paidotribo, p. 89-170.
- HERNÁNDEZ, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos; BAPTISTA, Pilar (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- INVERNÓ, Josep (2010). "L'atenció a la diversitat en l'educació física, una realitat o una fita?". *Guix*, núm. 364, p. 17-22.
- JOHNSON, David; JOHNSON, Roger (1997). "Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu". *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, núm. 1, p. 54-64.

JOHNSON, David; JOHNSON, Roger (1997). "Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu". *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a La Diversitat*, núm. 1, p. 54-64.

JOHNSON, David; JOHNSON, Roger; HOLUBEC, Edythe. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidós.

JUAN, Mercè; OLIVERAS, Anna (2014). "El aprendizaje cooperativo, una metodología inclusiva para mejorar el aprendizaje y la cohesión social". *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, núm. 0, p. 1-43.

LATORRE, Antonio (2003). "El proyecto de investigación-acción". Dins: Antonio Latorre. *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó, p. 39-103.

LATORRE, Antonio; DEL RINCÓN, Delio; ARNAL, Justo (2005). *Bases metodológicas de la investigación Educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.

MAS, Carmen; MEDINAS, Magdalena (2007). "Motivaciones para el estudio en universitarios". *Anales de psicología*, núm. 23, p. 17-24.

MASSOT, Inés; DORIO, Inma; SABARIEGO, Marta (2012). "Estrategias de recogida y análisis de la información". Dins: Rafael Bisquerra (coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, p. 329-366.

MATEO, Mariano (2001). "La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo". *Revista de relaciones laborales*, núm. 9, p. 163-184.

MÉNDEZ-GIMÉNEZ, Antonio; FERNÁNDEZ-RÍO, Javier; CECCHINI, José Antonio (2013). "Papel importante del alumnado, necesidades psicológicas básicas, regulaciones motivacionales y autoconcepto físico en educación física". *Cuadernos de Psicología del Deporte*, núm. 1, p. 71-82.

MENESES, Julio; RODRÍGUEZ, David (2011). "El qüestionari i l'entrevista". Dins: Sergi Fàbregues. *Construcció d'instruments per a la investigació*. Barcelona: Editorial UOC, p. 1-54.

MORENO, Juan Antonio; CERVELLÓ, Eduardo Manuel (2003). "Pensamiento del alumno hacia la educación física: su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador". *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, núm. 21, p. 345-362.

MORENO, Juan Antonio; MARTÍNEZ, Antonio (2006). "Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas". *Cuadernos de Psicología del Deporte*, núm. 2, p. 39-54.

MORENO-MURCIA, Juan Antonio; JOSEPH, Paulette; HUÉSCAR, Elisa (2013). "Cómo aumentar la motivación intrínseca en clases de educación física". *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, núm. 1, p. 30-39.

NÚÑEZ, José Carlos (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

OMEÑACA, Raúl; RUIZ, Jesús (2007). *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

ORLICK, Terry (1988). "El juego cooperativo". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 163, p. 84-86.

PARLEBAS, Pierre (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. París, INSEP.

PERLMAN, Dana (2010). "Change in affect and needs satisfaction for amotivated students within the sport education model". *Journal of Teaching in Physical Education*, núm. 29, p. 433-445.

PINTRICH, Paul; SCHUNK, Dale (2006). *Motivación en contextos educativos. Teorías, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson educación.

PIÑA, Julio (2009). "Motivación en Psicología y salud: motivación no es sinónimo de intención, actitud o percepción de riesgo". *Revista Diversitas: Perspectivas en Psicología*, núm. 5, p. 27-35.

POLANCO, Ana (2005). "La motivación en los estudiantes universitarios". *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, núm. 5, p. 1-13.

PRIETO, José Antonio; NISTAL, Paloma (2009). "Influencia del aprendizaje cooperativo en educación física". *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 4, p. 1-8.

PUJOLÀS, Pere (2002). "Enseñar juntos a alumnos diversos es posible". *Cuadernos de pedagogía*, núm. 317, p. 84-87.

PUJOLÀS, Pere (2003). *Aprender junts alumnes diferents: Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo.

PUJOLÀS, Pere (2012). "Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo". *Educatio Siglo XXI*, núm. 1, p. 89-111.

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

PUJOLÀS, Pere; LAGO, José Ramón (2006). "Un nom per a cada cosa i cada cosa pel seu nom". Dins: Pere Pujolàs. *Cap a una educació inclusiva. Crònica d'unes experiències*. Vic: Eumo Editorial, p. 7-16.

QUECEDO, Rosario; CASTAÑO, Carlos (2003). "Introducción a la metodología de investigación cualitativa". *Revista de psicodidáctica*, núm.14, p. 5-40.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc (2005). *Manual de investigación en ciencias sociales*. Ciutat de Mèxic: Limusa.

RIERA, Gemma. (2010). "Cooperar per aprendre / Aprendre a cooperar" (Programa CA/AC): *Avaluació d'un programa didàctic per ensenyar a aprendre de manera cooperativa*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Vic. Recuperat 9 d'abril de 2016, des de <http://www.tdx.cat/TDX-0322110-112439/>.

RODRIGO, Carles (2012). *Motivació, expectatives i aprenentatge cooperatiu en una escola inclusiva*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Vic. Recuperat 6 d'abril de 2016, des de <http://www.tdx.cat/handle/10803/96915/>.

ROSSELLÓ, Jaume (1995). *Psicología del sentimiento: motivación y emoción*. Palma de Mallorca: UIB.

ROTGER, Bartolomé. (1984). *Ciencias de la Educación*. Madrid: Escuela Española.

RUÉ, Joan (1989). "El trabajo cooperativo por grupos". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 170, p. 18-21.

SÁNCHEZ, Fernando (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid: Biblioteca nueva.

SÁNCHEZ-OLIVA, David; LEO, Francisco Miguel; AMADO, Diana; GONZÁLEZ-PONCE, Inmaculada; GARCÍA-CALVO, Tomas (2012). "Desarrollo de un cuestionario para valorar la motivación en educación física". *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el deporte*, núm. 2, p. 227-250.

SANDÍN, María Paz (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: McGrawhill.

SIEDENTOP, Daryl (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign: Human Kinetics.

SINELNIKOV, Oleg; HASTIE, Peter. (2010). "A motivational analysis of a season of Sport Education". *Physical Education and Sport Pedagogy*, núm. 1, p. 55-69.

SLAVIN, Robert (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.

STAKE, Robert (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

TORO, Iván; PARRA, Rubén (2006). *Método y conocimiento: Metodología de la investigación*. Medellín: Fondo Editorial Universidad.

TORO, Salvador; ZARCO, Juan (1995). *Educación física para niños y niñas con necesidades educativas especiales*. Málaga: Ediciones Aljibe.

TORRE, Elisa (1997). *La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con el área de Educación Física en el alumnado de Enseñanzas Medias*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Recuperat 6 d'abril de 2016, des de <http://hdl.handle.net/10481/28530>

VALLE, Antonio; NÚÑEZ, José Carlos; GONZÁLEZ, Ramón; GONZÁLEZ-PIENDA, Julio Antonio (2002). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Ediciones pirámide.

VELÁZQUEZ, Carlos (2012). "El aprendizaje cooperativo en educación física. La formación de los grupos y su influencia en los resultados". *Tándem: Didáctica De La Educación Física*, núm. 39, p. 75-84.

VILLENA, José Luis (2003). "Equidad y Educación Física. Una estrategia inclusiva en la escuela y en la educación no formal". *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 33, p. 1-8.