TREBALL FINAL DE MÀSTER

Impacte de l'aprenentatge cooperatiu i els instruments d'autoregulació en la inclusió a l'aula d'Educació Física

AUTOR: LLUÍS PÉREZ PUJOL

TUTORA: DRA. ANA MARIA BOFILL RÓDENAS

Màster en Formació del Professorat d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes

Especialitat en Educació Física

Curs acadèmic: 2025/2026

Agraïments

Aquest treball representa el final d'una etapa acadèmica i personal molt significativa. Per aquest motiu, m'agradaria expressar el meu més sincer agraïment a totes les persones que, d'una manera o altra, m'han acompanyat durant aquest camí.

En primer lloc, a la meva parella i a la meva filla, per la seva paciència, comprensió i suport incondicional durant tots aquests anys d'estudi. El vostre afecte i confiança han estat fonamentals per poder arribar fins aquí.

També vull agrair als meus pares el seu esforç, els valors que m'han transmès i el suport constant que sempre m'han brindat al llarg de la meva trajectòria personal i acadèmica.

Igualment, agraeixo als meus familiars, amics i amigues el seu acompanyament, els ànims i la confiança dipositada en mi durant aquest procés.

Vull fer extensiu aquest agraïment al professorat de l'INEFC de Barcelona i al professorat de la Universitat de Barcelona, especialment del Màster de Formació del Professorat, pels coneixements compartits, la seva dedicació i la contribució al meu desenvolupament com a futur docent.

Així mateix, agraeixo a l'Institut La Serreta, al seu equip docent i a l'alumnat participant, la seva predisposició i col·laboració, que han fet possible el desenvolupament d'aquesta investigació.

Finalment, vull agrair especialment a la meva tutora del Treball Final de Màster el seu acompanyament, orientació i disponibilitat durant tot el procés d'elaboració d'aquest treball.

A totes les persones que han format part d'aquest camí, moltes gràcies.

Resum

L'actual Treball Final de Màster (TFM) té com a objectiu principal analitzar com l'Educació Física (EF) pot contribuir a la millora de la inclusió real de l'alumnat amb Necessitats Específiques de Suport Educatiu (NESE). La intervenció es durà a terme amb alumnat de 3r d'ESO de l'Institut La Serreta (Rubí), un centre de màxima complexitat caracteritzat per una elevada diversitat sociocultural i educativa.

La investigació s'emmarca en un disseny quasi-experimental amb un enfocament metodològic mixt (quantitatiu i qualitatiu), que permet analitzar i comparar els efectes de dues metodologies d'ensenyament en el context de l'EF. Per a això, s'estableixen tres grups control (3r A, 3r B i 3r E), que segueixen una metodologia tradicional basada en el comandament directe, i dos grups experimentals (3r C i 3r D), en què s'implementa una intervenció didàctica basada en l'Aprenentatge Cooperatiu (AC).

La intervenció es concreta en la Situació d'Aprenentatge (SA) "Passaport al Món", estructurada en sessions on l'alumnat treballa mitjançant equips heterogenis amb rols assignats (capità/na, mediador/a, notari/ària, periodista i ambaixador/a cultural) i objectius compartits que fomenten la interdependència positiva, la responsabilitat individual i la cohesió grupal. Aquesta proposta es complementa amb instruments d'autoregulació i coavaluació, alineats amb els principis del Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA), amb la finalitat de promoure una participació activa i significativa de tot l'alumnat.

La recollida de dades es realitza mitjançant diferents instruments: un qüestionari pretest-posttest per mesurar la percepció de cohesió i clima d'aula, una rúbrica d'observació sistemàtica docent per analitzar les conductes motrius i socials, i el document de coavaluació "Passaport al Món", que permet recollir evidències qualitatives del funcionament dels equips.

La comparació dels resultats entre els grups control i experimentals permet determinar si la implementació de l'AC i dels instruments d'autoregulació genera millores significatives en la participació, la cohesió social i el clima d'aula. En aquest sentit, la finalitat de l'estudi és evidenciar el potencial de les metodologies actives i inclusives per afavorir el pas de la presència a la participació real de l'alumnat en les classes d'EF.

Paraules clau: Inclusió, Aprenentatge Cooperatiu, autoregulació, Educació Física, NESE, procés d'ensenyament-aprenentatge

Abstract

The main aim of this Master's Thesis is to analyse how Physical Education (PE) can contribute to improving the real inclusion of students with Specific Educational Support Needs (SESN). The intervention was carried out with 3rd-year secondary school students at Institut La Serreta (Rubí), a high-complexity school characterised by considerable sociocultural and educational diversity.

The study follows a quasi-experimental design with a mixed-methods approach (quantitative and qualitative), enabling the analysis and comparison of the effects of two different teaching methodologies in the context of PE. Three control groups (3rd A, 3rd B and 3rd E) followed a traditional teacher-centred methodology based on direct instruction, while two experimental groups (3rd C and 3rd D) participated in a teaching intervention based on Cooperative Learning (CL).

The intervention was implemented through the Learning Situation *"Passport to the World"*, structured around sessions in which students worked in heterogeneous teams with assigned roles (captain, mediator, secretary, journalist and cultural ambassador) and shared goals aimed at fostering positive interdependence, individual accountability and group cohesion. The proposal was complemented by self-regulation and peer-assessment tools aligned with the principles of Universal Design for Learning (UDL), with the purpose of promoting active and meaningful participation among all students.

Data collection was carried out using several instruments: a pre-test/post-test questionnaire to assess students' perceptions of classroom climate and group cohesion, a systematic teacher observation rubric to analyse motor and social behaviours, and the peer-assessment document *"Passport to the World"*, which provided qualitative evidence regarding team functioning.

The comparison between the control and experimental groups made it possible to determine whether the implementation of Cooperative Learning and self-regulation tools generated significant improvements in participation, social cohesion and classroom climate. In this regard, the study aims to demonstrate the potential of active and inclusive methodologies to promote the transition from mere presence to meaningful participation in Physical Education classes.

Keywords: Inclusion, Cooperative Learning, self-regulation, Physical Education, Specific Educational Support Needs (SESN), teaching-learning process.

Índex

1. Introducció 1

2. Justificació de la recerca 2

3. Objectius 3

4. Marc Teòric 4

4.1. La Diversitat educativa 4

4.1.1. Del dèficit a la barrera: Un canvi de mirada 5

4.1.2. Dimensions de la diversitat a l'aula 5

4.1.3. L'adolescència i la necessitat de pertinença 6

4.1.4. La neurodivergència: repensant la socialització i les barreres invisibles 7

4.2. La Educació inclusiva 8

4.2.1. El marc normatiu català: Mesures i suports. 9

4.2.2. Disseny Universal per l'Aprenentatge (DUA) 10

4.3. Metodologies actives que afavoreixen la inclusió 11

4.3.1. Un ventall d'estratègies per a l'aula heterogènia 11

4.3.2. L'Aprenentatge Cooperatiu: La força del grup 13

4.3.3. Fonamentació praxiològica i pedagògica: La lògica interna dels jocs i l'Aprenentatge Cooperatiu. 15

4.3.4. Metodologies d'estructuració i suport específic (TDAH i TEA) 16

4.3.5. Aprenentatge vivencial: La sensibilització 18

4.4. Aportacions de la matèria d'Educació Física a l'atenció a la diversitat 18

4.4.1. Objectius i valors de l'Educació Física inclusiva 19

4.4.2. El rol i la formació del professorat 20

4.4.3. Estratègies docents per promoure la inclusió 20

5. Metodologia i disseny de la investigació 22

5.1. Anàlisi del context del centre escolar 24

5.2. Anàlisi dels participants 27

5.3. Proposta d'Intervenció Didàctica: " Passaport al Món: Una expedició cooperativa a través de l'esport " 28

5.3.1. Fonamentació pedagògica i organitzativa 29

5.3.2. El marcador col·lectiu com a recurs metodològic de cohesió i interdependència positiva 30

5.3.3. Seqüenciació de les sessions base 31

5.3.4. Desenvolupament de l'oposició i gestió de la diversitat 33

5.4. Instruments de recollida de dades i sistema d'avaluació 34

5.4.1. Instruments comuns als grups control i experimentals ... 35
5.4.2. Instruments específics del grup experimental ... 37
5.4.3. Instrument específic del grup control ... 40
5.4.4. Criteris de qualificació i triangulació avaluativa ... 42
5.4.5. Distribució i ponderació dels objectius d'aprenentatge dins dels instruments d'avaluació ... 45
5.5. Procediment ... 47
5.5.1. Fase 1. Avaluació inicial (pretest) ... 48
5.5.2. Fase 2. Desenvolupament de la intervenció didàctica ... 48
5.5.3. Fase 3. Avaluació final (posttest) ... 49
5.6. Temporització ... 50
5.7. Anàlisi de les dades ... 53
6. Resultats ... ***56***
6.1. Resultats del qüestionari pretest-posttest ... 56
6.1.1. Interdependència positiva ... 56
6.1.2. Responsabilitat individual ... 59
6.1.3. Interacció promotora ... 63
6.1.4. Habilitats socials ... 66
6.1.5. Processament grupal ... 70
6.1.6. Ítems de control de biaix ... 73
6.2. Resultats de la rúbrica d'observació sistemàtica docent ... 76
6.3. Resultats del "Passaport al Món" ... 77
6.4. Resultats del marcador col·lectiu ... 78
6.5. Resultats de la prova escrita tipus test ... 79
6.6. Síntesi global dels resultats ... 81
7. Discussió ... ***81***
8. Conclusions ... ***84***
9. Limitacions de l'estudi ... ***85***
10. Línies de futur ... ***86***
11. Referències bibliogràfiques ... ***88***
12. Annexos ... ***92***
12.1. Annex 1. Situació d'Aprenentatge completa ... 92
12.2. Annex 2. Fitxes de sessions – Índia (Kabaddi) ... 103
12.3. Annex 3. Fitxes de sessions – Xina (Jianzi) ... 109

12.4. Annex 4. Fitxes de sessions – Espanya (Datchball) 116

12.5. Annex 5. Qüestionari de percepció de la cohesió i del treball cooperatiu en Educació Física (pretest–posttest) 122

12.6. Annex 6. Rúbrica d'Observació Sistemàtica Docent 124

12.7. Annex 7. Passaport al món 125

12.8. Annex 8. Marcadors col.lectius (Índia, Xina, Espanya) 127

12.9. Annex 9. Prova escrita tipus test 128

12.10. Annex 10. Càlcul de les qualificacions finals individuals 130

12.11. Annex 11. Presentació Google Classroom 131

12.12. Annex 12. Recopilació imatges Pràcticum II 133

Índex de taules i figures

Figura 1 5

Evolució dels models d'atenció a la diversitat: De l'exclusió a la inclusió 5

Figura 2 6

Continu de mesures i suports d'atenció educativa. 6

Figura 3 7

Model de les 5 C del Desenvolupament Positiu Adolescent. 7

Figura 4 9

Les tres dimensions de l'Index for Inclusion (Booth i Ainscow, 2002). 9

Figura 5 9

Classificació de les NESE segons el Decret 150/2017 9

Figura 6 11

Xarxes cerebrals del DUA 11

Figura 7 13

Els cinc components essencials de l'Aprenentatge Cooperatiu 13

Figura 8 14

L'Escala de la Provenció: Fases prèvies necessàries per arribar a la cooperació efectiva 14

Taula 1 16

Anàlisi praxiològica dels jocs de la proposta 16

Figura 9 25

Vista aèria de l'Institut La Serreta i el seu entorn urbà 25

Figura 10 25

Façana exterior de l'Institut La Serreta 25

Figura 11 26

Pista poliesportiva exterior 26

Figura 12 26

Gimnàs interior 26

Taula 2 32

Seqüenciació de les sessions de la Situació d'Aprenentatge "Passaport al Món" *32*

Taula 3 ..... *46*

Objectius d'Aprenentatge amb la seva ponderació de la Rúbrica d'observació (heteroavaluació) *46*

Taula 4 ..... *46*

Objectius d'Aprenentatge amb la seva ponderació del Passaport motriu (autoavaluació + coavaluació) *46*

Taula 5 ..... *46*

Objectius d'Aprenentatge amb la seva ponderació del Marcador col.lectiu (coavaluació) *46*

Taula 6 ..... *47*

Objectius d'Aprenentatge amb la seva ponderació de la Rúbrica d'observació (heteroavaluació) *47*

Taula 7 ..... *47*

Objectius d'Aprenentatge amb la seva ponderació de la prova tipus test (heteroavaluació). *47*

Taula 8 ..... *51*

Cronograma de les sessions de la Situació d'Aprenentatge "Passaport al Món" *51*

Taula 9 ..... *55*

Matriu de síntesi metodològica per a l'anàlisi de dades *55*

Figura 13 ..... *56*

Resultats de l'ítem 1 del qüestionari pretest segons els grups classe *56*

Figura 14 ..... *57*

Resultats de l'ítem 1 del qüestionari posttest segons els grups classe *57*

Figura 15 ..... *57*

Resultats de l'ítem 2 del qüestionari pretest segons els grups classe *57*

Figura 16 ..... *58*

Resultats de l'ítem 2 del qüestionari posttest segons els grups classe *58*

Figura 17 ..... *58*

Resultats de l'ítem 3 del qüestionari pretest segons els grups classe *58*

Figura 18 59

Resultats de l'ítem 3 del qüestionari posttest segons els grups classe 59

Figura 19 60

Resultats de l'ítem 4 del qüestionari pretest segons els grups classe 60

Figura 20 60

Resultats de l'ítem 4 del qüestionari posttest segons els grups classe 60

Figura 21 61

Resultats de l'ítem 5 del qüestionari pretest segons els grups classe 61

Figura 22 61

Resultats de l'ítem 5 del qüestionari posttest segons els grups classe 61

Figura 23 62

Resultats de l'ítem 6 del qüestionari pretest segons els grups classe 62

Figura 24 62

Resultats de l'ítem 6 del qüestionari posttest segons els grups classe 62

Figura 25 63

Resultats de l'ítem 7 del qüestionari pretest segons els grups classe 63

Figura 26 64

Resultats de l'ítem 7 del qüestionari posttest segons els grups classe 64

Figura 27 64

Resultats de l'ítem 8 del qüestionari pretest segons els grups classe 64

Figura 28 65

Resultats de l'ítem 8 del qüestionari posttest segons els grups classe 65

Figura 29 65

Resultats de l'ítem 9 del qüestionari pretest segons els grups classe 65

Figura 30 66

Resultats de l'ítem 9 del qüestionari posttest segons els grups classe 66

Figura 31 67

Resultats de l'ítem 10 del qüestionari pretest segons els grups classe 67

Figura 32 ..... *67*

Resultats de l'ítem 10 del qüestionari posttest segons els grups classe *67*

Figura 33 ..... *68*

Resultats de l'ítem 11 del qüestionari pretest segons els grups classe *68*

Figura 34 ..... *68*

Resultats de l'ítem 11 del qüestionari posttest segons els grups classe *68*

Figura 35 ..... *69*

Resultats de l'ítem 12 del qüestionari pretest segons els grups classe *69*

Figura 36 ..... *69*

Resultats de l'ítem 12 del qüestionari posttest segons els grups classe *69*

Figura 37 ..... *70*

Resultats de l'ítem 13 del qüestionari pretest segons els grups classe *70*

Figura 38 ..... *71*

Resultats de l'ítem 13 del qüestionari posttest segons els grups classe *71*

Figura 39 ..... *71*

Resultats de l'ítem 14 del qüestionari pretest segons els grups classe *71*

Figura 40 ..... *72*

Resultats de l'ítem 14 del qüestionari posttest segons els grups classe *72*

Figura 41 ..... *72*

Resultats de l'ítem 15 del qüestionari pretest segons els grups classe *72*

Figura 42 ..... *73*

Resultats de l'ítem 15 del qüestionari posttest segons els grups classe *73*

Figura 43 ..... *74*

Resultats de l'ítem invers 16 del qüestionari pretest segons els grups classe *74*

Figura 44 ..... *74*

Resultats de l'ítem invers 16 del qüestionari posttest segons els grups classe *74*

Figura 45 ..... *75*

Resultats de l'ítem invers 17 del qüestionari pretest segons els grups classe *75*

Figura 46 ..... *75*

Resultats de l'ítem invers 17 del qüestionari posttest segons els grups classe *75*

Figura 47 ..... *77*

Gràfica dels resultats extrets de la rúbrica d'observació sistemàtica *77*

Figura 48 ..... *78*

Gràfic dels resultats extrets del "Passaport al Món" *78*

Figura 49 ..... *79*

Gràfic dels resultats extrets del marcador col.lectiu *79*

Figura 50 ..... *80*

Gràfic dels resultats extrets de la prova tipus test *80*

1. Introducció

El present TFM neix fruit de la reflexió i l'observació realitzada durant el primer període de pràctiques (Pràcticum I) a l'Institut La Serreta, a Rubí. Durant les sessions d'EF, es va detectar una problemàtica latent: tot i que el centre aposta per la inclusió, sovint l'alumnat amb NESE es troba en una situació de "presència" però no de participació activa. En molts casos, aquests alumnes realitzen les tasques de manera passiva o depenen excessivament de les indicacions del docent, fet que limita la seva autonomia i la cohesió amb la resta del grup.

L'Institut La Serreta és un centre de titularitat pública catalogat com a CMC, ubicat al municipi de Rubí, una ciutat caracteritzada per la seva diversitat demogràfica i cultural. El centre acull un alumnat heterogeni, reflex de la realitat socioeconòmica de l'entorn. Aquesta diversitat, lluny de ser un obstacle, esdevé una oportunitat pedagògica, però també planteja reptes significatius en la gestió de l'aula, especialment en grups de 3r d'ESO, etapa en què la construcció de la identitat i la necessitat de pertinença condicionen les relacions entre iguals.

En aquest context, l'EF es configura com una matèria especialment rellevant per abordar aquests reptes, ja que integra el cos, les emocions i la interacció social. Tanmateix, des d'enfocaments metodològics tradicionals, les diferències en la competència motriu poden generar dinàmiques d'exclusió subtils. Per tal de revertir aquesta situació, es fa necessari un canvi metodològic que afavoreixi la participació activa de tot l'alumnat.

A partir d'aquesta problemàtica, el present treball planteja una investigació amb un disseny quasi-experimental, que permet comparar els efectes de dues metodologies d'ensenyament en el context de l'EF: d'una banda, una intervenció basada en l'AC, amb estructures d'equip, assignació de rols i ús d'instruments d'autoregulació; i, de l'altra, una metodologia més directiva centrada en el docent.

La hipòtesi de la recerca estableix que la combinació de l'AC amb instruments d'autoregulació, alineats amb els principis del DUA, millora significativament la participació activa, l'autonomia i la cohesió social de l'alumnat, especialment d'aquell amb més dificultats.

Així doncs, la finalitat del treball és analitzar com l'EF pot esdevenir un motor d'inclusió real. L'objectiu no és només que tot l'alumnat participi en les activitats, sinó garantir que ho faci de manera significativa, autònoma i en condicions d'equitat, tal com estableix el Decret 150/2017

d'atenció educativa inclusiva, promovent una escola on la diversitat es concebi com una riquesa i no com una font de desigualtat.

2. Justificació de la recerca

La realitat educativa actual a l'Institut La Serreta de Rubí es caracteritza per una elevada heterogeneïtat a les aules, reflex de la diversitat social, cultural i educativa del seu entorn. En aquest context, el repte principal no rau únicament en la gestió de la diversitat cultural, sinó en la necessitat de donar resposta a la diversitat de capacitats, ritmes d'aprenentatge i necessitats educatives presents en un grup de 3r d'ESO. En aquesta etapa, marcada per la construcció de la identitat i la necessitat de pertinença, la inclusió social i acadèmica esdevé un factor clau per al desenvolupament integral de l'alumnat.

El centre, catalogat com a CMC, presenta un context educatiu exigent que requereix respostes pedagògiques ajustades a la diversitat de l'alumnat. En aquest sentit, el Decret 150/2017 d'atenció educativa inclusiva estableix que el sistema educatiu ha de garantir la participació activa de tot l'alumnat. Tot i això, en la pràctica educativa es detecta sovint una bretxa entre els principis normatius i la realitat d'aula: part de l'alumnat amb NESE es troba en una situació de presència física, però no de participació real en les activitats proposades.

En aquest context, l'EF esdevé un escenari especialment significatiu, ja que la seva naturalesa pràctica, vivencial i social fa que les diferències individuals es manifestin de manera més evident. En enfocaments metodològics tradicionals, aquestes diferències poden afavorir dinàmiques d'exclusió subtils vinculades a la competència motriu, la inseguretat o la por a l'error, generant actituds passives o de desconnexió en part de l'alumnat.

Davant d'aquesta realitat, es fa necessària la implementació de metodologies actives que promoguin la participació, la interacció i la responsabilitat compartida. En aquest marc, l'AC es presenta com una estratègia adequada per generar interdependència positiva i afavorir la cohesió social, especialment quan s'acompanya d'instruments d'autoregulació alineats amb els principis del DUA.

Per aquest motiu, la present investigació es justifica en la necessitat d'analitzar l'impacte de la combinació de l'AC amb instruments d'autoregulació en la millora de la participació activa, l'autonomia i la cohesió social de l'alumnat. A través d'un disseny quasi-experimental amb grup control i experimental, es pretén generar evidències que permetin valorar la incidència d'aquestes estratègies metodològiques en contextos reals d'EF.

Així doncs, la recerca no només respon a una necessitat detectada en el context educatiu concret, sinó que també pretén aportar coneixement aplicat que orienti la pràctica docent cap a models més inclusius, equitatius i centrats en l'alumnat.

3. Objectius

A continuació s'exposa l'objectiu general que es pretén assolir mitjançant aquest TFM i es detallen els objectius específics que guiaran les fases de la intervenció didàctica.

L'objectiu principal de la recerca és:

Analitzar la incidència de la implementació de l'AC i de l'ús d'instruments d'autoregulació en la millora de la participació activa, l'autonomia i la cohesió social de l'alumnat, especialment d'aquell amb NESE, en les sessions d'EF de 3r d'ESO.

Els objectius específics que es deriven d'aquest propòsit són:

1. Identificar les barreres a l'aprenentatge i a la participació que dificulten la implicació activa de l'alumnat amb NESE en contextos metodològics basats principalment en la instrucció directa.
2. Implementar una intervenció didàctica fonamentada en l'AC, incorporant estructures cooperatives estables, assignació de rols i instruments d'autoregulació alineats amb els principis del DUA.
3. Comparar els resultats obtinguts entre els grups experimental i control mitjançant instruments quantitatius i qualitatius, amb la finalitat d'analitzar l'impacte de la metodologia aplicada sobre la participació, l'autonomia i la cohesió social de l'alumnat.
4. Avaluar els efectes de la intervenció didàctica sobre la participació activa, la qualitat de les interaccions socials, la cohesió grupal i el funcionament cooperatiu de l'alumnat.

La pregunta de recerca sorgeix de la necessitat detectada a l'Institut La Serreta de transformar la presència de l'alumnat en una participació real i significativa.

La pregunta de recerca és la següent:

Com influeix la combinació d'estructures d'AC i d'instruments d'autoregulació en la millora de la participació, l'autonomia i la cohesió social de l'alumnat en les sessions d'EF?

4. Marc Teòric

El present capítol té com a objectiu fonamentar la recerca en un context acadèmic i normatiu sòlid, revisant la literatura científica i els documents oficials relacionats amb l'atenció a la diversitat i la inclusió educativa. Amb la finalitat d'analitzar com l'EF pot afavorir processos d'inclusió a l'etapa de Secundària, el marc teòric s'estructura en quatre grans eixos temàtics.

En primer lloc, s'aborda el concepte de diversitat educativa, entenent-la com una característica inherent a qualsevol context escolar. En aquest apartat es posa especial èmfasi en l'etapa de l'adolescència i en la necessitat de pertinença al grup com a factor rellevant en la inclusió socioafectiva de l'alumnat.

Seguidament, s'analitza el paradigma de l'Educació Inclusiva i el marc normatiu català vinculat al pas de la integració a la inclusió. També s'aprofundeix en el model del DUA com a eina per reduir les barreres a la participació i garantir l'accés al currículum per a tot l'alumnat.

En tercer lloc, es revisen diferents metodologies actives vinculades a la inclusió educativa, centrant l'atenció especialment en aquelles que fonamenten la intervenció d'aquest treball: l'AC, les estratègies d'estructuració específica per a alumnat amb TDAH i TEA i l'aprenentatge vivencial com a eina de sensibilització.

Finalment, el capítol se centra en l'EF com a espai amb potencial inclusiu, destacant el rol del docent com a mediador del procés d'aprenentatge i les estratègies relacionades amb la gestió de l'aula, la comunicació i l'ús d'instruments d'autoregulació per afavorir l'autonomia i la participació de l'alumnat.

4.1. La Diversitat educativa

La diversitat educativa és una característica inherent a qualsevol aula i reflecteix la pluralitat social, cultural i personal present als centres educatius. En aquest sentit, la normativa actual i la literatura científica no la conceben com una dificultat, sinó com un element enriquidor que requereix respostes pedagògiques ajustades a les necessitats de l'alumnat.

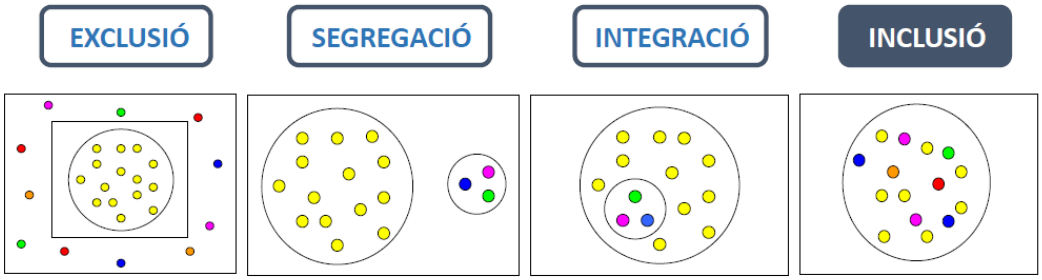
Tal com estableix el document marc *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu* (Generalitat de Catalunya, 2015), l'atenció a la diversitat constitueix un dels eixos vertebradors del sistema educatiu i implica garantir que tot l'alumnat tingui accés a un aprenentatge de qualitat, independentment de les seves condicions personals, socials o educatives.

4.1.1. Del dèficit a la barrera: Un canvi de mirada

Tradicionalment, la diversitat s'ha gestionat des d'una perspectiva centrada en el dèficit de l'individu, etiquetant l'alumnat sota el concepte de NEE. No obstant això, Booth i Ainscow (2002), a *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion)*, proposen substituir aquest enfocament pel concepte de Barreres a l'Aprenentatge i la Participació.

Figura 1

Evolució dels models d'atenció a la diversitat: De l'exclusió a la inclusió



Font: Elaboració pròpia

Aquest canvi de paradigma implica reconèixer que les dificultats no són inherents a l'alumne, sinó que sorgeixen de la interacció entre les característiques de l'estudiant i un context educatiu (currículum, espais, actituds) que no està dissenyat per a tothom. Així, com apunta Arnaiz (2003), la diversitat no es "pateix", sinó que es gestiona flexibilitzant l'entorn.

4.1.2. Dimensions de la diversitat a l'aula

En el context de l'educació obligatòria, la diversitat es manifesta a través de múltiples dimensions que interactuen entre si i condicionen les experiències d'aprenentatge de l'alumnat.

Diversitat funcional i del neurodesenvolupament: La *Convenció sobre els drets de les persones amb discapacitat* (BOE, 2008) estableix que la discapacitat és un concepte en evolució, condicionat també per les barreres de l'entorn. En l'àmbit educatiu, això es tradueix en la presència d'alumnat amb diferents capacitats motrius, sensorials o cognitives, així com amb perfils específics com el TEA o el TDAH. Estudis com els de Gómez López et al. (2008) i Labrador (2012) evidencien que aquests alumnes poden participar activament quan es proporcionen els suports estructurals i comunicatius adequats.

Diversitat cultural i d'origen: La Declaració de Salamanca (UNESCO, 1994) defensa una escola que aculli tot l'alumnat independentment del seu origen cultural, ètnic o lingüístic. En aquest

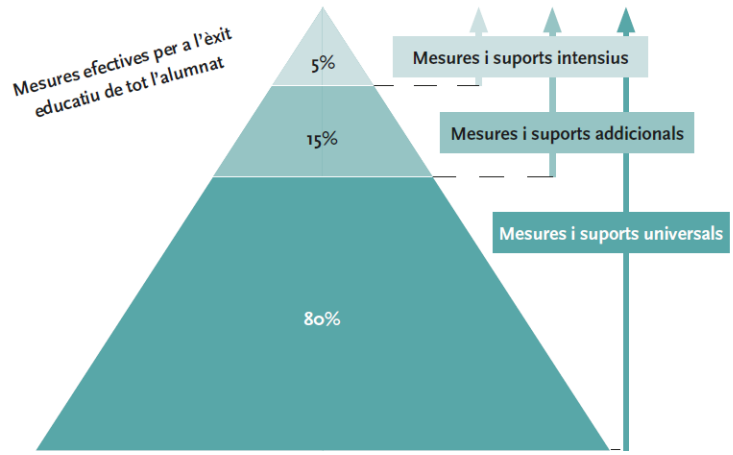
sentit, la diversitat cultural a l'aula d'EF representa una oportunitat per treballar el respecte, la convivència i la cohesió social.

Diversitat de ritmes i estils d'aprenentatge: La Resolució ENS/1544/2013 reconeix que cada alumne presenta formes diferents de processar la informació i desenvolupar els aprenentatges. Aquesta diversitat inclou tant l'alumnat amb dificultats específiques d'aprenentatge com aquells que presenten ritmes maduratius diferents. La resposta educativa requereix propostes flexibles que permetin múltiples formes d'accés al coneixement.

Diversitat socioeconòmica: Les desigualtats socials poden convertir-se en barreres educatives que condicionin la participació i les oportunitats d'aprenentatge. El model inclusiu català (Generalitat de Catalunya, 2015) posa l'accent en l'equitat i en la necessitat d'oferir mesures universals que compensin situacions de desavantatge social i educatiu.

Figura 2

Continu de mesures i suports d'atenció educativa.



Font: Generalitat de Catalunya (2015)

4.1.3. L'adolescència i la necessitat de pertinença

L'etapa de l'ESO, especialment entre els 14 i 15 anys, coincideix amb un període clau de desenvolupament personal i social. Segons Güemes-Hidalgo et al. (2017), l'adolescència no es limita als canvis biològics de la pubertat, sinó que implica un procés de construcció de la identitat i de progressiva autonomia personal.

En aquest context, el grup d'iguals esdevé un element central. Tal com assenyala Moreno (2010), la seguretat emocional de l'adolescent depèn en gran part de l'acceptació i el reconeixement dels companys/es. Per aquest motiu, la por al ridícul, a la diferència o a l'exclusió pot influir directament en la participació i l'aprenentatge.

Aquesta realitat té una implicació directa en la gestió de la diversitat a l'aula. Quan l'alumnat percep que les seves característiques el situen fora de la norma del grup, poden aparèixer conductes d'aïllament o desconnexió. Per això, la inclusió educativa a Secundària no s'ha de limitar a l'accés als continguts acadèmics, sinó que també ha de garantir la inclusió socioafectiva.

En aquesta línia, Oliva (2015) proposa abandonar la visió de l'adolescència com una etapa problemàtica i adoptar l'enfocament del Desenvolupament Positiu, segons el qual l'escola ha d'oferir entorns segurs, estructurats i afavoridors de la vinculació social. En el context de l'EF, això implica dissenyar situacions d'aprenentatge que reforcin el sentiment de pertinença i la cohesió grupal.

Figura 3

Model de les 5 C del Desenvolupament Positiu Adolescent.



Font: Elaboració pròpia a partir d'Oliva et al. (2010)

4.1.4. La neurodivergència: repensant la socialització i les barreres invisibles

L'anàlisi de la necessitat de pertinença durant l'adolescència requereix incorporar la perspectiva de la neurodivergència, concepte que engloba diferents formes de funcionament cerebral, com el TEA o el TDAH. En aquest context, moltes de les dificultats socials no deriven únicament de l'alumnat, sinó també d'un entorn educatiu poc adaptat a aquesta diversitat.

Existeix sovint la idea errònia que l'alumnat neurodivergent prefereix l'aïllament. Tanmateix, la necessitat de vinculació i pertinença és igualment present, tot i que els processos de comunicació, interpretació social i processament sensorial poden diferir dels patrons neurotípics.

En aquest sentit, Milton (2012) planteja el concepte de "problema de la doble empatia", segons el qual les dificultats socials no són exclusives de la persona neurodivergent, sinó que apareixen per una manca de comprensió mútua entre persones neurotípiques i neurodivergents. A més, molts adolescents desenvolupen processos d'emmascarament (*masking*) per adaptar-se socialment i evitar el rebuig, fet que pot generar esgotament emocional i ansietat.

L'EF presenta reptes específics per a aquest alumnat, especialment en situacions amb elevada càrrega sensorial o dinàmiques socials poc estructurades, com la formació lliure d'equips o les activitats amb normes implícites. Aquestes situacions poden augmentar la incertesa i afavorir processos d'exclusió.

Per aquest motiu, els principis del DUA i les estructures pròpies de l'AC esdevenen especialment rellevants. La formació equilibrada d'equips, l'explicitació de normes i l'assignació de rols clars afavoreixen entorns més predictibles i accessibles, facilitant una participació més segura i equitativa de tot l'alumnat.

4.2. La Educació inclusiva

L'educació inclusiva representa un canvi de paradigma respecte als models tradicionals d'educació especial i integració. Mentre que la integració pretenia que l'alumnat s'adaptés a l'escola, la inclusió planteja que sigui el sistema educatiu qui es transformi per donar resposta a tota la diversitat present a l'aula.

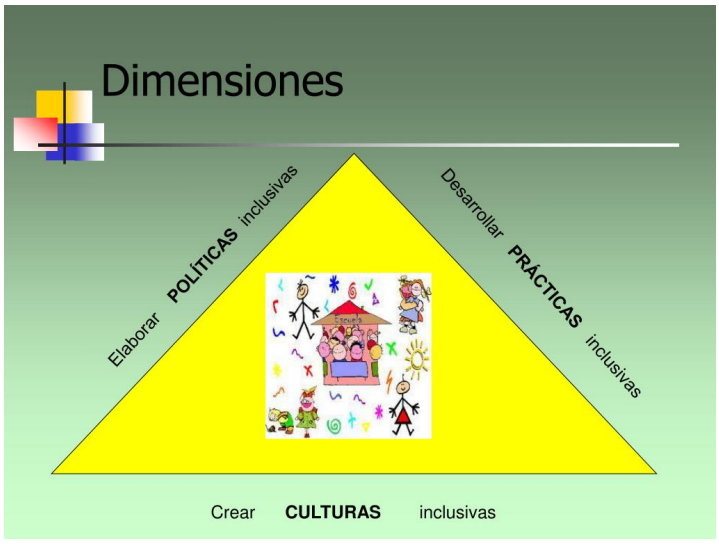
Segons Booth i Ainscow (2002), l'educació inclusiva és un procés orientat a augmentar la presència, la participació i el progrés de tot l'alumnat. Això implica entendre la inclusió no només com una qüestió d'accés físic, sinó també com una actitud ètica i educativa basada en el reconeixement de la diversitat com un element enriquidor per a la comunitat educativa.

Per afavorir aquesta transformació, Booth i Ainscow (2002) desenvolupen l'*Index for Inclusion*, una eina que planteja el canvi educatiu a partir de tres dimensions interrelacionades:

1. **Crear cultures inclusives:** construir comunitat i compartir valors inclusius.
2. **Elaborar polítiques inclusives:** organitzar suports i mesures d'atenció a la diversitat.
3. **Desenvolupar pràctiques inclusives:** dissenyar metodologies i situacions d'aprenentatge accessibles per a tot l'alumnat.

Figura 4

Les tres dimensions de l'Index for Inclusion (Booth i Ainscow, 2002).



Tal com mostra la figura, la base de tot procés inclusiu són les cultures (els valors compartits). Si el professorat d'Educació Física no creu realment que tot l'alumnat té dret a participar (Cultura), de poc servirà que la llei l'obligui (Política) o que tingui jocs adaptats (Pràctica).

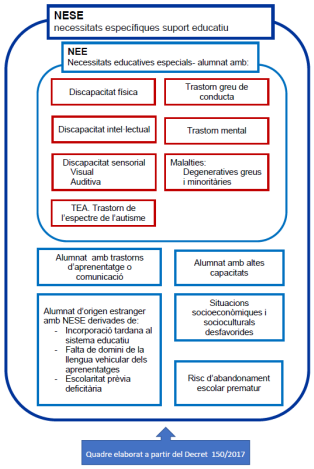
4.2.1. El marc normatiu català: Mesures i suports.

A Catalunya, aquest canvi de mirada es concreta en el Decret 150/2017 de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. Aquest decret, desplegat a partir del document marc *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu* (Generalitat de Catalunya, 2015), estableix que l'atenció a la diversitat no és una tasca exclusiva d'especialistes, sinó de tot l'equip docent.

Aquesta normativa ordena i classifica la diversitat sota el concepte de Necessitats Específiques de Suport Educatiu (NESE), tal com es detalla a la figura següent.

Figura 5

Classificació de les NESE segons el Decret 150/2017



El sistema s'organitza en una estructura piramidal de mesures i suports que s'activen segons les necessitats de l'alumnat:

1. **Mesures i suports universals:** són actuacions adreçades a tot l'alumnat i constitueixen la base de la intervenció a l'aula ordinària. Inclouen metodologies flexibles, personalització dels aprenentatges i avaluació formativa. El present TFM se situa principalment en aquest nivell, mitjançant l'ús d'estructures cooperatives i instruments d'autoregulació accessibles per a tothom.
2. **Mesures i suports addicionals:** són actuacions temporals i flexibles dirigides a l'alumnat que necessita ajustaments específics tot i disposar de mesures universals, com ara reforços o programes específics de suport.
3. **Mesures i suports intensius:** són actuacions extraordinàries i de llarga durada destinades a alumnat amb necessitats educatives especials greus. Inclouen recursos com el suport SIEI o l'acompanyament de vetlladors.

En aquest context, un dels principals reptes de l'EF és potenciar les mesures universals per afavorir que l'aula ordinària sigui un espai accessible i participatiu per a tot l'alumnat.

4.2.2. Disseny Universal per l'Aprenentatge (DUA)

Per fer operatives les mesures universals, el model de referència és el DUA, un marc que planteja dissenyar el currículum tenint en compte la variabilitat de l'alumnat des de l'inici, evitant adaptacions posteriors derivades del fracàs escolar.

El DUA es fonamenta en la neurociència i s'estructura en tres principis vinculats a les diferents xarxes cerebrals implicades en l'aprenentatge (Generalitat de Catalunya, 2015):

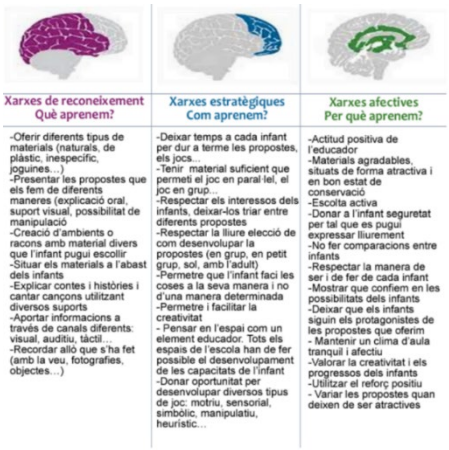
1. **Múltiples formes de compromís (el "per què" de l'aprenentatge):** relacionades amb les xarxes afectives. En EF impliquen generar motivació, participació i implicació activa de l'alumnat.

2. **Múltiples formes de representació (el "què" de l'aprenentatge):** vinculades a les xarxes de reconeixement. Requereixen oferir diferents formes d'accés a la informació, com explicacions verbals, demostracions o suports visuals.

3. **Múltiples formes d'acció i expressió (el "com" de l'aprenentatge):** relacionades amb les xarxes estratègiques. Permeten que l'alumnat pugui demostrar els aprenentatges de maneres diverses segons les seves capacitats i necessitats.

Figura 6

Xarxes cerebrals del DUA



Font: CAST (2011)

L'aplicació del DUA a l'EF permet eliminar les barreres abans que aquestes apareguin, creant un entorn on l'ús d'instruments d'autoregulació (objectiu d'aquest treball) beneficia tant a l'alumne amb dificultats específiques com a la resta del grup.

4.3. Metodologies actives que afavoreixen la inclusió

El pas cap a un sistema educatiu inclusiu requereix superar models basats principalment en la instrucció directa i adoptar metodologies que situïn l'alumnat com a protagonista actiu del seu aprenentatge. Segons el document *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu* (Generalitat de Catalunya, 2015), la resposta a la diversitat implica flexibilitzar el context d'aula i oferir diferents formes d'accés i participació.

En aquest sentit, les metodologies actives s'alineen amb els principis del DUA, ja que afavoreixen l'autonomia, respecten els diferents ritmes d'aprenentatge i promouen la participació de tot l'alumnat. A continuació, es presenten les estratègies metodològiques que fonamenten la intervenció educativa d'aquest treball, especialment aquelles orientades a la gestió de l'heterogeneïtat en l'àmbit de l'EF.

4.3.1. Un ventall d'estratègies per a l'aula heterogènia

Actualment, l'EF ha evolucionat des d'un enfocament tradicional cap a l'ús de models pedagògics que s'alineen amb els principis del DUA, afavorint la motivació i l'adequació als diferents ritmes d'aprenentatge. Segons Fernández-Río et al. (2016), la hibridació d'aquests models permet trencar amb la uniformitat de l'ensenyament i gestionar l'heterogeneïtat de l'aula de manera més eficaç, oferint múltiples vies de participació.

4.3.1.1. L'Aprenentatge Basat en Projectes (ABP)

Aquesta metodologia permet treballar de manera interdisciplinària i contextualitzada, connectant els continguts motrius amb situacions reals. En un entorn inclusiu, l'ABP facilita que cada alumne aporti al projecte segons les seves fortaleses individuals, garantint que tothom tingui un rol actiu i valorat dins del grup. Tal com indiquen Blanchard i Muzás (2016), l'ABP fomenta la socialització i permet que l'alumnat amb diferents capacitats col·labori en la creació d'un producte final comú, desplaçant el focus de l'execució tècnica perfecta cap al procés de treball compartit.

4.3.1.2. L'Aprenentatge Basat en Problemes (ABP)

Una altra metodologia activa fonamental per fomentar la inclusió i l'autonomia de l'alumnat és ABP. Tal com defineix Barrows (1986), l'ABP és un mètode d'aprenentatge basat en el principi d'utilitzar problemes com a punt de partida per a l'adquisició i integració de nous coneixements.

En l'àmbit de l'EF, l'ABP suposa un canvi de paradigma: es passa d'un model basat en la repetició mecànica de gestos tècnics (on l'alumne amb menys habilitat motriu sovint queda exclòs o frustrat) a un model basat en la resolució de reptes motrius i tàctics. El docent ja no dona la solució ("heu de llançar la pilota així"), sinó que planteja un escenari obert ("com podem aconseguir passar la pilota a l'altra banda de la pista sense que toqui el terra i participant tots?").

Aquesta metodologia afavoreix la inclusió des de la perspectiva del Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA) per diversos motius:

- **Múltiples opcions d'acció i expressió:** Com que el problema és obert, no hi ha una única solució motriu correcta. L'alumnat pot aportar solucions des de les seves capacitats reals, valorant-se la creativitat i l'estratègia per sobre del rendiment físic normatiu.
- **Treball competencial i social:** L'ABP exigeix que els alumnes dialoguin, consensuïn normes i apliquin el pensament crític. D'aquesta manera, l'aprenentatge transcendeix la dimensió purament física per integrar la dimensió cognitiva i socioafectiva.

En el context d'entorns de màxima complexitat, l'ABP adquireix un valor afegit: permet plantejar problemes contextualitzats i significatius que connecten amb la realitat de l'alumnat, fomentant la seva implicació i reduint les conductes disruptives derivades de la desmotivació.

4.3.1.3. Flipped Classroom (Aula Invertida)

L'estratègia de l'aula invertida, popularitzada per Bergmann i Sams (2012), trasllada la instrucció teòrica a casa (mitjançant vídeos o lectures) per alliberar temps de classe per a la pràctica. Aquest enfocament és especialment pertinent per a l'atenció a la diversitat en EF, ja que permet

al docent dedicar el temps presencial a donar *feedback* individualitzat i oferir suport específic als alumnes que presenten més barreres motrius o de comprensió durant l'execució de les tasques (Østerlie, 2016).

4.3.1.4. Aprenentatge-Servei (ApS)

L'ApS és una proposta educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un sol projecte ben articulat. Segons Puig et al. (2006), aquesta metodologia és una eina potent per a la inclusió social, ja que l'alumnat no només rep educació, sinó que esdevé un agent de canvi. Un exemple seria l'organització de jornades esportives on l'alumnat de Secundària fa de guia per a altres col·lectius, treballant l'empatia i els valors cívics, alineant-se amb la creació de cultures inclusives descrita per Booth i Ainscow (2002).

4.3.1.5. Gamificació

La gamificació consisteix en l'ús de mecàniques i elements de disseny de jocs en contextos no lúdics. Monguillot et al. (2015) destaquen que, en l'EF, l'ús de narratives, punts o nivells augmenta significativament la motivació intrínseca de l'alumnat. Aquest factor és força important per a l'alumnat amb dificultats d'atenció o desinterès escolar, ja que transforma l'aprenentatge en una experiència gratificant amb *feedback* immediat i objectius assolibles, facilitant la seva adherència a la pràctica física.

4.3.2. L'Aprenentatge Cooperatiu: La força del grup

L'AC esdevé l'estratègia metodològica fonamental per gestionar la diversitat a l'aula d'EF, superant els models competitius o individualistes tradicionals. Tal com el defineixen Johnson i Johnson (1999), consisteix en l'ús didàctic de grups reduïts on l'alumnat treballa conjuntament per maximitzar el seu propi aprenentatge i el dels altres.

Figura 7

Els cinc components essencials de l'Aprenentatge Cooperatiu



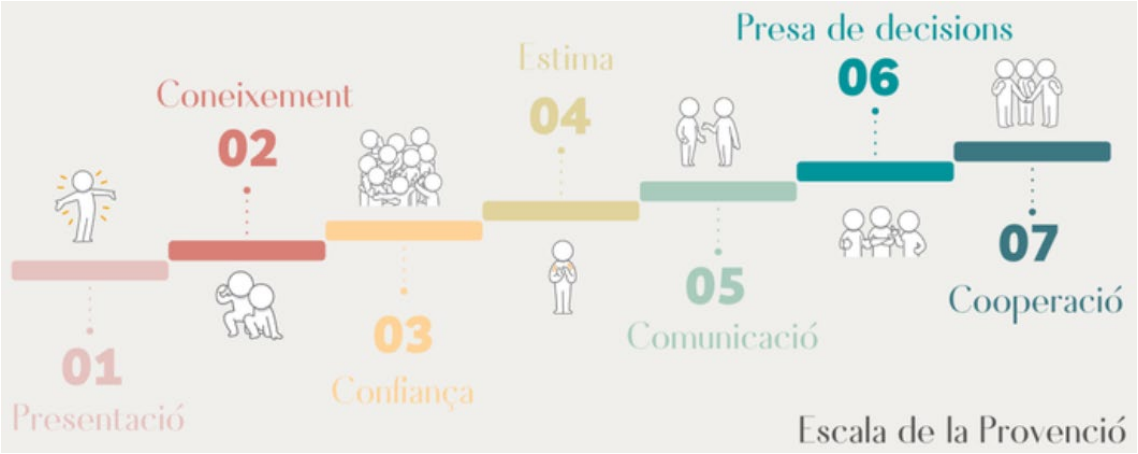
Font: *Johnson & Johnson, 1999*

Com es veu a la figura, la clau de volta és la interdependència positiva: l'alumne ha de percebre que no pot tenir èxit sense l'èxit dels seus companys. Aquest element és el que justifica, per exemple, que en les meves sessions utilitzi reptes col·lectius on la puntuació final depengui de l'ajuda mútua.

Ara bé, la capacitat de cooperar no apareix de manera espontània. Cascón Soriano (2000) proposa el model de l'Escala de la Provenció per explicar que cal seguir uns passos previs abans de cooperar.

Figura 8

L'Escala de la Provenció: Fases prèvies necessàries per arribar a la cooperació efectiva



Font: Adaptat de Cascón Soriano (2000).

En el marc d'una escola inclusiva, l'AC no és només una forma d'organitzar l'aula, sinó una metodologia orientada a transformar l'heterogeneïtat en un recurs pedagògic. En aquesta línia, la Declaració de Salamanca (UNESCO, 1994) defensa la necessitat de crear comunitats educatives capaces d'acollir tot l'alumnat.

Segons Velázquez Callado (2010), perquè un grup sigui realment cooperatiu s'han de donar cinc condicions bàsiques:

1. **Interdependència positiva:** els membres del grup entenen que l'èxit individual depèn també de l'èxit dels companys/es.
2. **Responsabilitat individual:** cada alumne assumeix una funció activa dins el grup, evitant situacions de dependència passiva.
3. **Interacció promotora:** es fomenta el diàleg, l'ajuda mútua i l'intercanvi d'estratègies.
4. **Habilitats interpersonals:** l'alumnat aprèn a escoltar, respectar, dialogar i gestionar conflictes.

5. **Processament grupal:** el grup reflexiona sobre el seu funcionament i els aspectes a millorar.

Per afavorir aquest tipus d'aprenentatge, Pujolàs (2008) proposa la creació d'Equips de Base, grups estables i heterogenis formats per alumnat amb diferents nivells de competència i característiques personals. Dins d'aquests equips, la distribució de rols permet que cada membre contribueixi al funcionament col·lectiu des de les seves possibilitats.

Aquesta organització també modifica el rol del docent, que deixa de ser l'única font de coneixement per actuar com a guia del procés d'aprenentatge. Alhora, els companys/es esdevenen agents actius de suport i col·laboració, afavorint entorns més inclusius i participatius.

4.3.3. Fonamentació praxiològica i pedagògica: La lògica interna dels jocs i l'Aprenentatge Cooperatiu.

La selecció dels jocs Kabaddi, Jianzi i Datchball respon a una intencionalitat didàctica basada en la seva lògica interna, entesa com el sistema de relacions que els participants estableixen amb l'espai, el temps, el material i els altres jugadors durant l'acció motriu (Parlebas, 1981).

Els tres jocs presenten estructures pròpies de les situacions sociomotrius de cooperació-oposició (CAI), en què els participants han de coordinar-se amb els companys/es mentre intenten superar l'acció dels adversaris. Aquestes situacions afavoreixen processos de comunicació, coordinació i presa de decisions col·lectives.

Des de la perspectiva de l'AC, aquesta estructura sociomotriu afavoreix especialment la interdependència positiva. Segons Johnson i Johnson (2009), els membres d'un grup només poden assolir els seus objectius si els altres també ho aconsegueixen. En els jocs de cooperació-oposició, aquesta dependència mútua es reforça per la necessitat d'actuar de manera coordinada davant l'adversari.

En aquesta línia, Ortuondo (2022) assenyala que l'AC permet transformar la simple col·laboració competitiva en processos de cooperació orientats al progrés col·lectiu de l'aprenentatge. Així, el conflicte inherent als jocs de cooperació-oposició esdevé una oportunitat educativa per desenvolupar habilitats socials, presa de decisions compartida i cohesió grupal.

Taula 1

Anàlisi praxiològica dels jocs de la proposta

Joc	Lògica interna	Tipus de situació (Parlebas)	Domini d'Acció Motriu (Larraz)	Relacions motrius principals	Potencial per a l'Aprenentatge Cooperatiu
Kabaddi	Atac i defensa entre equips amb contacte i persecució	Cooperació-oposició	Situació sociomotriu d'oposició amb cooperació interna	Coordinació defensiva, anticipació, presa de decisions col·lectiva	Desenvolupa interdependència positiva i coordinació d'equip
Jianzi	Joc amb volant sense utilitzar les mans	Cooperació o oposició segons la variant	Situació sociomotriu de cooperació o oposició	Coordinació motriu, control corporal, ritme col·lectiu	Afavoreix la comunicació i l'ajuda entre companys
Datchball	Joc d'eliminació amb pilota entre dos equips	Cooperació-oposició	Situació sociomotriu d'oposició amb cooperació interna	Estratègia d'equip, cobertura d'espais, presa de decisions ràpida	Potencia la comunicació, la planificació i el suport entre companys

Font: Elaboració pròpia

En aquesta mateixa línia, Larraz (2000) proposa l'anàlisi de les pràctiques motrius a partir dels DAM, que classifiquen les activitats segons les interaccions que s'estableixen entre els participants. Les situacions de cooperació-oposició generen entorns especialment rics des del punt de vista relacional, ja que requereixen comunicació, coordinació i presa de decisions compartides.

Així, la lògica interna dels jocs no només condiciona les accions motrius, sinó també les relacions socials que es construeixen durant l'activitat. En aquesta proposta, la combinació de cooperació i oposició afavoreix contextos d'aprenentatge on la cohesió grupal i la coordinació col·lectiva esdevenen elements centrals per superar els reptes plantejats.

Per evitar que aquestes situacions derivin en una competició centrada exclusivament en el resultat, la proposta incorpora un marcador col·lectiu de classe en cada país visitat (Índia, Xina i Espanya). D'aquesta manera, els equips contribueixen conjuntament a assolir un objectiu compartit, reforçant la interdependència positiva i orientant l'experiència cap a la cooperació, la participació i l'aprenentatge compartit.

4.3.4. Metodologies d'estructuració i suport específic (TDAH i TEA)

Tot i que l'AC és una mesura universal excel·lent, hi ha alumnat amb condicions del neurodesenvolupament que requereix un ajustament metodològic específic per poder accedir al currículum. Segons la Resolució ENS/1544/2013, l'atenció a l'alumnat amb trastorns de l'aprenentatge o de la conducta no implica necessàriament canviar els continguts, sinó modificar

com s'accedeix a ells. En EF, això es tradueix en metodologies basades en l'estructuració de l'entorn i l'anticipació.

4.3.4.1. Intervenció en TDAH

L'alumnat amb TDAH presenta dificultats relacionades amb les funcions executives, especialment en la inhibició de la resposta, l'atenció i la planificació. En espais oberts com el gimnàs o la pista, aquestes dificultats poden afavorir conductes disruptives o dispersió.

Segons Labrador (2012), una de les metodologies més efectives en EF per a aquest perfil és l'Estil d'Ensenyament Assertiu i Estructurat. Aquest enfocament es basa en estratègies com:

- **Rutines estables:** establir protocols d'inici i final de sessió per reduir l'excitació i augmentar la previsibilitat.
- **Fragmentació de la informació:** oferir instruccions breus, clares i seqüenciades.
- **Feedback immediat:** proporcionar retorn constant sobre el comportament i l'execució.
- **Canalització de l'energia:** utilitzar l'activitat física com a eina de regulació i autocontrol.

Aquestes estratègies contribueixen a generar entorns més estructurats i accessibles, afavorint la participació i la implicació activa de l'alumnat amb TDAH durant les sessions d'EF.

4.3.4.2. Intervenció en Trastorn de l'Espectre Autista (TEA)

Per a l'alumnat amb TEA, les sessions d'EF poden generar dificultats derivades del soroll, la imprevisibilitat i la complexitat de les interaccions socials. Per aquest motiu, una de les estratègies principals és reduir la incertesa i augmentar l'estructura de l'entorn.

Segons Gómez López et al. (2008), la intervenció educativa s'ha de basar en l'estructuració ambiental i visual, inspirada en el mètode TEACCH. Entre les estratègies més rellevants destaquen:

- **Anticipació:** informar prèviament sobre el desenvolupament de la sessió mitjançant agendes o suports visuals.
- **Delimitació de l'espai:** marcar clarament les zones d'activitat per afavorir la seguretat i la comprensió de les tasques.
- **Ús de SAAC:** incorporar pictogrames i altres suports visuals per facilitar la comprensió de normes i consignes.

Així, tant en el TDAH com en el TEA, la inclusió no implica reduir l'exigència de les activitats, sinó augmentar el nivell d'estructura, suport visual i eines d'autoregulació que facilitin la participació de l'alumnat.

4.3.5. Aprenentatge vivencial: La sensibilització

La inclusió educativa no depèn únicament de l'eliminació de barreres físiques o curriculars, sinó també del desenvolupament d'actituds de respecte i empatia envers la diversitat. Segons Booth i Ainscow (2002), la construcció de cultures inclusives és un element imprescindible per afavorir pràctiques educatives realment inclusives.

En aquest context, l'aprenentatge vivencial es presenta com una estratègia adequada per sensibilitzar l'alumnat, ja que permet experimentar en primera persona algunes de les dificultats associades a la diversitat funcional. Un exemple és la proposta didàctica *Posat a la seva pell* (Piulachs, 2018), basada en vivències motrius de simulació.

Entre les activitats proposades destaquen:

- **Restricció sensorial:** jocs com el Goalball o activitats amb els ulls tapats per fomentar la confiança i l'escolta activa.
- **Restricció motriu:** esports adaptats com el voleibol assegut o el bàsquet en cadira de rodes.

Tanmateix, l'objectiu no és únicament l'experiència pràctica, sinó també la reflexió posterior sobre les barreres i dificultats viscudes. Segons Piulachs (2018), aquest procés afavoreix el desenvolupament de consciència social i actituds més inclusives envers la diversitat.

D'aquesta manera, l'aprenentatge vivencial contribueix a generar contextos més empàtics i respectuosos, facilitant la implementació posterior de dinàmiques cooperatives i inclusives a l'aula d'EF.

4.4. Aportacions de la matèria d'Educació Física a l'atenció a la diversitat

L'EF ocupa una posició especialment rellevant dins el currículum escolar per afavorir la inclusió educativa. A diferència d'altres matèries amb un component més cognitiu i individual, l'EF es basa en la vivència corporal, la interacció i la participació col·lectiva. Aquesta naturalesa vivencial la converteix en una eina potent per fomentar la cohesió social, però també en un espai on les desigualtats poden fer-se més visibles si no es gestionen adequadament (Velázquez, 2010).

En aquest sentit, la matèria ha evolucionat des d'un model centrat en el rendiment i la competició cap a una perspectiva més educativa, inclusiva i orientada a la salut. D'acord amb el model d'escola inclusiva (Generalitat de Catalunya, 2015), l'EF actual pretén educar a través del cos, promovent valors com el respecte, l'empatia i l'ajuda mútua.

Tal com assenyalen Booth i Ainscow (2002), la participació plena requereix eliminar les barreres que dificulten l'accés a l'activitat física. En aquest context, l'EF ofereix oportunitats perquè l'alumnat amb diversitat funcional, cognitiva o social pugui participar activament mitjançant l'adaptació de normes, espais i materials.

Els apartats següents desenvolupen els elements clau d'aquesta perspectiva inclusiva, centrant-se en el rol del docent i en les estratègies d'autoregulació i participació utilitzades en la proposta didàctica.

4.4.1. Objectius i valors de l'Educació Física inclusiva

L'EF inclusiva redefineix els objectius tradicionals de l'assignatura. Més enllà del rendiment físic o la competició, el model actual, d'acord amb el Decret 187/2015, posa el focus en el desenvolupament de la competència motriu, el benestar personal i la participació de tot l'alumnat.

L'objectiu principal no és assolir un mateix nivell d'execució tècnica, sinó fomentar hàbits de vida activa i saludable respectant les possibilitats individuals. Aquesta perspectiva connecta amb les tres dimensions de l'EF proposades per Arnold (1991):

- **Educació en el moviment:** aprendre habilitats motrius.
- **Educació sobre el moviment:** comprendre aspectes relacionats amb la salut i l'activitat física.
- **Educació a través del moviment:** utilitzar la pràctica motriu com a eina de desenvolupament personal i social.

És especialment en aquesta tercera dimensió on l'EF inclusiva adquireix més rellevància, promovent valors com:

1. **L'empatia i el respecte a la diferència**, afavorint la valoració de l'esforç i la comprensió de les barreres dels altres.
2. **La cooperació**, entenent l'èxit com un procés compartit.
3. **L'autonomia i l'autoregulació**, facilitant que l'alumnat gestioni progressivament el seu aprenentatge i participació.

D'aquesta manera, l'EF inclusiva pretén formar persones autònomes, respectuoses i capaces de participar activament en la pràctica física independentment de les seves característiques personals.

4.4.2. El rol i la formació del professorat

L'èxit de la inclusió a l'EF depèn en gran part del paper del docent. Segons Lleixà (2010), el professorat és qui interpreta el currículum i construeix el clima de convivència de l'aula. Per aquest motiu, el seu rol inclusiu implica tant una dimensió actitudinal com una competència tècnica.

Des d'una perspectiva actitudinal, el docent ha d'abandonar la mirada centrada en el dèficit i adoptar una visió capacitadora de l'alumnat (Generalitat de Catalunya, 2015). Això implica mantenir expectatives positives i entendre la diversitat com una oportunitat educativa, evitant pràctiques que limitin la participació de l'alumnat amb més dificultats. Tal com assenyalen Booth i Ainscow (2002), aquesta actitud és essencial per construir entorns segurs i inclusius.

Pel que fa a la competència tècnica, la Resolució ENS/1544/2013 destaca la necessitat que el professorat disposi de formació específica en gestió de la diversitat. Això inclou:

1. **Domini del DUA**, per planificar activitats flexibles i multinivell.
2. **Capacitat d'observació pedagògica**, per identificar barreres socials, emocionals o participatives durant les sessions.

D'aquesta manera, el docent d'EF deixa de ser únicament un instructor tècnic per convertir-se en un facilitador d'aprenentatges i en un dissenyador d'entorns inclusius on tot l'alumnat pugui participar i progressar.

4.4.3. Estratègies docents per promoure la inclusió

La inclusió a l'aula d'EF requereix estratègies docents planificades que permetin reduir les barreres abans que aquestes generin situacions d'exclusió. Segons el document *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu* (Generalitat de Catalunya, 2015), aquestes actuacions s'han de plantejar com a mesures universals orientades a facilitar la participació de tot l'alumnat.

En el context de l'EF, Booth i Ainscow (2002) assenyalen que l'èxit de la intervenció depèn de la capacitat del docent per "orquestrar l'aprenentatge", és a dir, organitzar l'entorn de manera accessible, participativa i flexible. En aquest sentit, les estratègies docents es poden agrupar en tres grans eixos:

1. **L'estructuració de l'entorn:** organització de l'espai, el temps, les rutines i els agrupaments.
2. **L'accessibilitat de la informació:** adaptació de la comunicació i de les instruccions per facilitar-ne la comprensió.

3. **L'apoderament de l'alumnat:** ús d'estratègies d'autonomia i autoregulació que afavoreixin la participació activa.

Aquests tres eixos constitueixen la base operativa de la proposta didàctica desenvolupada en aquest TFM.

4.4.3.1. Gestió de l'aula i rutines

La gestió de l'aula en un context inclusiu s'ha d'entendre com la creació d'un entorn segur, estructurat i previsible. Segons Labrador (2012), la manca d'estructura pot afavorir conductes disruptives, especialment en alumnat amb TDAH, ja que augmenta la incertesa i dificulta l'autoregulació.

Per aquest motiu, la intervenció educativa s'ha de basar en rutines estables que ajudin l'alumnat a anticipar què s'espera en cada moment. Entre les principals estratègies destaquen:

1. **Estructuració temporal:** establir protocols fixos d'inici i final de sessió per facilitar les transicions i reduir l'ansietat.
2. **Estructuració espacial:** delimitar clarament les zones de joc i d'activitat mitjançant cons o marques visuals, afavorint la comprensió de l'espai (Gómez López et al., 2008).
3. **Sistemes de senyals:** utilitzar senyals visuals o auditives alternatives al crit constant per facilitar l'atenció i generar un clima més tranquil.

Aquestes mesures, tot i ser especialment útils per a alumnat amb TDAH o TEA, actuen com a suports universals que beneficien el conjunt del grup.

4.4.3.2. Adaptació de la comunicació

La comunicació verbal pot convertir-se en una barrera a l'aprenentatge en EF, especialment en espais amb elevada càrrega acústica. Les explicacions llargues i exclusivament orals dificulten la comprensió de l'alumnat amb problemes d'atenció, processament auditiu o comprensió lingüística. Per aquest motiu, la comunicació docent s'ha de basar en la multimodalitat, en coherència amb el Principi II del DUA.

Aquesta adaptació es concreta principalment en tres estratègies:

1. **Instruccions breus i seqüenciades:** segons Labrador (2012), fragmentar la informació facilita la comprensió i evita la desconnexió de l'alumnat amb TDAH.
2. **Suports visuals (SAAC):** Gómez López et al. (2008) destaquen la importància d'utilitzar pictogrames, targetes visuals o esquemes per explicar normes, espais o rotacions, afavorint la comprensió i l'autonomia.

3. **Verificació de la comprensió:** demanar a l'alumnat que expliqui o modeli la tasca abans d'iniciar-la permet detectar errors de comprensió i reforçar l'aprenentatge de tot el grup.

Aquestes estratègies contribueixen a fer la informació més accessible i a garantir una participació més equitativa durant les sessions d'EF.

4.4.3.3. Instruments d'autoregulació

L'objectiu de l'educació inclusiva no és únicament garantir la presència de l'alumnat a l'aula, sinó afavorir la seva autonomia. En aquest sentit, l'autoregulació fa referència a la capacitat de gestionar els propis pensaments, emocions i accions per assolir un objectiu d'aprenentatge.

Per afavorir aquest procés, especialment en alumnat amb dificultats executives com el TDAH o el TEA, és necessari incorporar instruments d'autoregulació que actuïn com a suports externs i facilitin una progressiva autonomia.

Entre els instruments més rellevants destaquen:

- **Llistes de control i autoregistres:** segons Labrador (2012), les *checklists* afavoreixen la reflexió sobre el comportament i la participació, ajudant l'alumnat a prendre consciència de les seves accions.
- **Agendes visuals i seqüenciadors de tasques:** Gómez López et al. (2008) assenyalen que aquests recursos faciliten l'anticipació i redueixen la incertesa, especialment en alumnat amb TEA.
- **Rúbriques compartides i coavaluació:** l'avaluació formativa permet que l'alumnat conegui els criteris d'èxit i reguli el seu propi procés d'aprenentatge (Generalitat de Catalunya, 2015).

L'ús d'aquests instruments transforma el paper del docent, que deixa de centrar-se únicament en el control extern per facilitar eines que promoguin una participació més autònoma i conscient de l'alumnat.

5. Metodologia i disseny de la investigació

Aquest capítol presenta el disseny metodològic de la investigació desenvolupada per analitzar la incidència de l'AC i dels instruments d'autoregulació en la participació activa, l'autonomia i la cohesió social de l'alumnat a les sessions d'EF. Aquest plantejament deriva de la problemàtica detectada entre la presència física de l'alumnat, especialment amb NESE, i la seva participació real en les activitats proposades.

En coherència amb la pregunta de recerca formulada, la investigació s'emmarca en un enfocament metodològic mixt, combinant tècniques quantitatives i qualitatives. Aquesta decisió respon a la necessitat d'obtenir, d'una banda, dades comparables entre grups i moments d'aplicació i, de l'altra, interpretar les dinàmiques socials i participatives que es produeixen en el context real de la pràctica educativa.

Pel que fa al disseny, s'opta per un plantejament quasi-experimental amb grup control i grup experimental, ja que la intervenció es desenvolupa amb grups naturals prèviament constituïts pel centre i no és possible realitzar una assignació aleatòria de l'alumnat. Aquest disseny permet analitzar els efectes de diferents metodologies mantenint la validesa ecològica de la recerca.

La variable independent és la implementació d'una proposta didàctica basada en estructures d'AC i instruments d'autoregulació. Aquesta proposta es concreta en la SA *Passaport al Món: Una expedició cooperativa a través de l'esport* (Annex 1), desplegada a través de les sessions d'Índia, Xina i Espanya (Annexos 2, 3 i 4). L'alumnat dels grups experimentals s'organitza en equips heterogenis, assumeix rols cooperatius i utilitza instruments com el *Passaport al Món* (Annex 7) i els marcadors col·lectius (Annex 8).

En canvi, els grups control desenvolupen els mateixos continguts motrius mitjançant una metodologia més directiva, sense estructures cooperatives estables ni instruments d'autoregulació. Aquesta diferenciació metodològica permet analitzar l'impacte específic de l'AC i dels instruments implementats.

Les variables dependents són la participació activa, la cohesió social, la qualitat de les interaccions i el grau d'autonomia de l'alumnat. Per recollir evidències sobre aquestes dimensions s'utilitzen diversos instruments: el qüestionari pretest-posttest de cohesió i treball cooperatiu (Annex 5), la pauta d'observació sistemàtica docent (Annex 6), el *Passaport al Món* (Annex 7) i el marcador col·lectiu (Annex 8).

El *Passaport al Món* actua com un instrument d'avaluació formativa que integra processos d'autoavaluació i coavaluació a partir de reflexions individuals i grupals. Per la seva banda, el marcador col·lectiu permet visualitzar el progrés dels equips en relació amb aspectes vinculats a la cooperació, la participació i la convivència, incorporant també una funció motivadora i de feedback immediat.

La combinació d'aquests instruments permet una triangulació de dades entre diferents fonts, moments i perspectives, reforçant la validesa i la fiabilitat de la investigació. A més, aquests

recursos no només serveixen per obtenir dades, sinó també per afavorir processos d'autoregulació i implicació activa de l'alumnat.

El capítol s'estructura en diversos apartats: contextualització del centre i dels participants, descripció de la intervenció didàctica, presentació dels instruments i procediment d'aplicació, i estratègia d'anàlisi de dades.

Finalment, cal tenir en compte que, en tractar-se d'un disseny quasi-experimental desenvolupat en un context educatiu real, els resultats permeten identificar tendències i possibles relacions entre variables, però no establir relacions de causalitat absoluta. Tot i això, la recerca ofereix un marc contextualitzat per generar coneixement aplicat sobre pràctiques inclusives a l'aula d'EF.

5.1. Anàlisi del context del centre escolar

La investigació es desenvolupa a l'Institut La Serreta de Rubí (Vallès Occidental), un centre públic caracteritzat per una elevada heterogeneïtat sociocultural i socioeconòmica de l'alumnat (Institut La Serreta, Projecte Educatiu de Centre; Projecte de Direcció 2022–2026). Aquest context s'alinea amb la problemàtica plantejada en aquest treball sobre la necessitat de promoure pràctiques educatives inclusives en entorns de màxima complexitat.

Rubí presenta una gran diversitat demogràfica i cultural, fet que es reflecteix en la composició dels grups del centre. Aquesta realitat implica diferents ritmes d'aprenentatge, nivells de competència motriu i necessitats educatives específiques, així com desigualtats en l'accés a recursos esportius i culturals fora de l'àmbit escolar.

En l'àrea d'EF, aquestes diferències es fan especialment visibles a través de la participació motriu i les interaccions socials. Durant el període de pràctiques es va observar que part de l'alumnat amb més dificultats adoptava rols passius o depenia excessivament de la intervenció docent, limitant la seva participació real en les activitats.

Aquesta realitat reforça la necessitat d'implementar estratègies metodològiques orientades a afavorir una participació activa, significativa i inclusiva de tot l'alumnat, en coherència amb els principis establerts pel Decret 150/2017 d'atenció educativa inclusiva.

Figura 9

Vista aèria de l'Institut La Serreta i el seu entorn urbà



Font: Google Earth.

A nivell estructural, l'Institut La Serreta és un centre de grans dimensions que ofereix un ampli ventall d'etapes educatives, donant servei a prop d'un miler d'alumnes. La seva oferta formativa inclou l'Educació Secundària Obligatòria (ESO), el Batxillerat i diferents Cicles Formatius de Formació Professional (Institut La Serreta, Projecte Educatiu de Centre).

Figura 10

Façana exterior de l'Institut La Serreta



Font: Elaboració pròpia.

Pel que fa a l'organització temporal, l'activitat lectiva de l'ESO es desenvolupa íntegrament en horari de matí i s'estructura en sessions de 55 minuts (Institut La Serreta, Normes d'Organització i Funcionament de Centre). Aquesta limitació temporal condiciona la planificació de l'EF, ja que obliga a optimitzar el temps real de pràctica motriu, gestionar eficientment els desplaçaments i preparar el material prèviament.

Quant a les instal·lacions, el centre disposa d'un gimnàs cobert, una pista poliesportiva exterior i una zona de pati, sovint compartits simultàniament per diversos grups. Aquesta limitació

espacial i material condiciona el tipus de propostes didàctiques que es poden implementar i reforça la necessitat de dissenyar situacions d'aprenentatge funcionals, flexibles i adaptades al context real.

En aquest sentit, la proposta didàctica desenvolupada en aquesta investigació (Annex 1) s'ha planificat tenint en compte aquestes condicions, garantint la seva viabilitat i aplicabilitat dins la realitat del centre (Institut La Serreta, Projecte Educatiu de Centre).

Figura 11

Pista poliesportiva exterior



Font: Elaboració pròpia.

Figura 12

Gimnàs interior



Font: Elaboració pròpia.

Ateses les dimensions del centre i el volum d'alumnat, els espais esportius són compartits simultàniament per diversos grups, fet que exigeix una coordinació constant del professorat per garantir la seguretat i el bon desenvolupament de les sessions. Pel que fa als recursos materials, tot i ser funcionals, són limitats i condicionen el disseny de les propostes didàctiques.

Per compensar aquestes limitacions, el centre aposta per una relació activa amb l'entorn urbà, utilitzant parcs i zones verdes properes com a espais educatius vinculats a la pràctica d'activitat física, la salut i la sostenibilitat (Institut La Serreta, Projecte de Direcció 2022–2026).

Finalment, el centre presenta una marcada orientació inclusiva i de cohesió social. L'atenció a la diversitat s'organitza de manera transversal mitjançant la CAD i el treball conjunt amb l'EAP (Institut La Serreta, Normes d'Organització i Funcionament de Centre). A més, el centre disposa de recursos com el SIEI i l'Aula d'Acollida, així com la participació en el programa PROA+, orientat a reduir desigualtats i afavorir la inclusió educativa (Institut La Serreta, Programació General Anual 2025–2026).

Aquest compromís institucional amb l'equitat converteix l'Institut La Serreta en un context especialment adequat per desenvolupar una investigació centrada en l'AC i els instruments d'autoregulació com a estratègies per afavorir una participació més inclusiva i significativa a les sessions d'EF.

5.2. Anàlisi dels participants

La mostra d'aquesta investigació està formada per l'alumnat de 3r d'ESO de l'Institut La Serreta, distribuït en cinc grups (A, B, C, D i E). L'alumnat, d'entre 14 i 15 anys, es troba en plena adolescència, una etapa marcada per canvis físics, emocionals i socials que influeixen directament en la participació a les sessions d'EF. Segons Moreno (2006) i Güemes-Hidalgo et al. (2017), aquesta etapa es caracteritza per una elevada variabilitat individual, la necessitat de pertinença al grup i una gran sensibilitat a la comparació amb els iguals. En aquest context, la percepció de competència i el reconeixement social condicionen significativament la implicació de l'alumnat en les activitats motrius.

La investigació adopta un disseny quasi-experimental utilitzant els grups naturals del centre. S'estableixen tres Grups Control (3r A, 3r B i 3r E) i dos Grups Experimentals (3r C i 3r D). Tot i compartir un context sociocultural similar, els grups presenten dinàmiques internes diferenciades.

Els Grups Control (A, B i E) mostren un funcionament generalment estable. El grup A presenta una dinàmica de treball consolidada i una participació regular. El grup B manté una implicació

activa, malgrat requerir intervencions puntuals en la gestió de conflictes derivats del joc. Pel que fa al grup E, s'observa una participació més irregular i una tendència d'una part de l'alumnat a adoptar rols passius en situacions col·lectives, tot i mantenir un clima de convivència adequat. En aquests grups s'aplica una metodologia més directiva basada en l'assignació de tasques i l'avaluació normativa.

En canvi, els Grups Experimentals (C i D) són els grups on s'implementa la SA *Passaport al Món: Una expedició cooperativa a través de l'esport* mitjançant estructures d'AC i instruments d'autoregulació.

El grup **3r C** requereix un major grau d'estructuració i seguiment per mantenir l'atenció durant les activitats. En aquest sentit, l'assignació de rols cooperatius proporciona una organització més estable i funcional.

El grup **3r D** presenta una elevada heterogeneïtat motriu i motivacional, així com dificultats d'autoregulació i inseguretats vinculades a la comparació social. A més, concentra alumnat amb NESE que requereix l'aplicació de mesures alineades amb els principis del DUA.

Aquestes característiques converteixen els grups C i D en un context especialment adequat per analitzar l'impacte de l'AC i dels instruments d'autoregulació sobre la participació, la cohesió social i l'autonomia de l'alumnat.

5.3. Proposta d'Intervenció Didàctica: " Passaport al Món: Una expedició cooperativa a través de l'esport "

La proposta d'intervenció aplicada als grups experimentals es concreta en la SA *Passaport al Món: Una expedició cooperativa a través de l'esport* (Annex 1), desenvolupada a través dels blocs culturals d'Índia, Xina i Espanya (Annexos 2, 3 i 4).

La intervenció s'articula a partir del fil conductor del *Passaport al Món*, que dona continuïtat a totes les sessions i planteja una experiència global d'aprenentatge. El disseny combina elements de l'AC (Johnson i Johnson) i del Model d'Educació Esportiva (Siedentop), amb l'objectiu d'afavorir una participació més activa, organitzada i autònoma de l'alumnat.

La proposta es desenvolupa mitjançant esports alternatius internacionals com el Kabaddi, el Jianzi i el Datchball, seleccionats per generar contextos motrius menys condicionats per les experiències esportives prèvies i afavorir una major igualtat de participació.

L'alumnat s'organitza en equips base heterogenis amb rols cooperatius estables (Capità/ana, Mediador/a, Notari/ària, Periodista i Ambaixador/a cultural), detallats a l'Annex 1. Aquesta

estructura promou la responsabilitat individual i garanteix una funció activa de tots els membres del grup.

Un dels instruments centrals és el *Passaport al Món* (Annex 7), utilitzat com a eina de reflexió i seguiment del procés d'aprenentatge. A través d'aquest recurs, l'alumnat registra experiències, identifica dificultats i proposa millores, afavorint processos d'autoregulació i presa de consciència.

De manera complementària, s'incorpora el marcador col·lectiu (Annex 8), orientat a visualitzar el progrés dels equips en aspectes relacionats amb la cooperació, la participació i la convivència. Aquest instrument afavoreix processos de coavaluació i implicació activa de l'alumnat en el funcionament del grup.

La combinació del *Passaport al Món* i del marcador col·lectiu permet establir un sistema d'avaluació continu i coherent, integrant reflexió individual, valoració col·lectiva i regulació progressiva del treball cooperatiu.

La seqüència didàctica es planteja de manera progressiva, començant per activitats d'iniciació als esports i avançant cap a situacions de cooperació-oposició més complexes, fins arribar a una sessió final de síntesi dels aprenentatges adquirits.

Pel que fa a la temporalització, la proposta es distribueix inicialment en nou sessions, amb possibilitat d'adaptació segons les necessitats i el ritme dels grups. Aquesta flexibilitat permet aprofundir en els processos cooperatius i consolidar els aprenentatges.

La intervenció planteja un entorn d'aprenentatge en què el focus es desplaça del rendiment individual cap al funcionament del grup, afavorint la participació activa i significativa de tot l'alumnat.

5.3.1. Fonamentació pedagògica i organitzativa

L'alumnat s'organitza en equips base estables de 4 o 5 membres, configurats pel docent seguint criteris d'heterogeneïtat en relació amb el nivell motriu, les habilitats socials i les necessitats educatives. Aquesta distribució pretén evitar agrupaments homogenis i afavorir l'ajuda entre iguals, convertint la diversitat en un element facilitador de l'aprenentatge.

Les activitats es plantegen a partir de situacions de cooperació-oposició, en què l'èxit depèn de la coordinació, la comunicació i el suport entre els membres de l'equip. Aquest enfocament redueix el pes de la competició tradicional i situa el funcionament col·lectiu com a element central de l'aprenentatge.

Cada alumne assumeix un rol cooperatiu específic (Capità/ana, Mediador/a, Notari/ària, Periodista i Ambaixador/a cultural), amb funcions vinculades a l'organització, la convivència i el seguiment del procés. Aquesta distribució de responsabilitats garanteix la participació activa de tots els membres i afavoreix la responsabilitat individual dins d'un objectiu compartit.

Paral·lelament, s'utilitza un marcador col·lectiu (Annex 8) que introdueix una dinàmica cooperativa a nivell de grup classe. Tot i que les activitats es desenvolupen en contextos de cooperació-oposició, els punts s'acumulen conjuntament per avançar cap als diferents "destins" del viatge. D'aquesta manera, el focus es desplaça de la competició entre equips cap a un repte compartit.

En aquest procés, el rol de Notari/ària és l'encarregat de registrar els punts de l'equip mitjançant gomets. El fet que la manca de registre afecti el progrés col·lectiu reforça la corresponsabilitat i la importància de les accions de cada equip dins del grup classe.

Després de cada sessió, es desenvolupa un espai de reflexió col·lectiva en què els equips destaquen accions cooperatives observades en altres grups, posant en valor aspectes com l'ajuda, la comunicació o la inclusió. Aquesta dinàmica contribueix a reforçar el reconeixement mutu i la cohesió grupal.

Finalment, els equips completen el *Passaport al Món* (Annex 7), utilitzat com a instrument de coavaluació i seguiment del procés. El Notari/ària registra les aportacions i el Periodista les sintetitza. A través d'aquest recurs, l'alumnat analitza el funcionament de l'equip, identifica dificultats i proposa millores per a les sessions següents.

Tota aquesta organització combina equips heterogenis, rols cooperatius, un sistema de puntuació compartit i espais de reflexió, configurant un entorn d'aprenentatge orientat a la participació, la responsabilitat col·lectiva i la inclusió.

5.3.2. El marcador col·lectiu com a recurs metodològic de cohesió i interdependència positiva

Per evitar que les situacions de cooperació-oposició es redueixin únicament a la superació de l'adversari, la proposta incorpora un marcador col·lectiu de progrés (Annex 8). Aquest recurs funciona com una eina metodològica i d'avaluació formativa complementària al *Passaport al Món*, permetent visualitzar el progrés global del grup classe durant el recorregut pels diferents països de la SA.

Des d'una perspectiva praxiològica, el marcador contribueix a regular la lògica interna dels jocs seleccionats. Tal com assenyala Parlebas (2008), les situacions de cooperació-oposició poden generar tant cohesió com rivalitat excessiva. En aquest cas, el marcador no elimina l'oposició pròpia dels jocs, sinó que en redefineix la funció educativa: l'objectiu deixa de ser únicament superar l'altre equip per passar a contribuir al progrés compartit del grup classe.

Aquest plantejament s'alinea amb la interdependència positiva de meta descrita per Johnson i Johnson (2009), ja que l'assoliment dels objectius depèn de la suma de les aportacions de tots els equips. Els punts no es concedeixen pel resultat competitiu, sinó a partir de conductes cooperatives observables, com la participació de tots els membres, l'ajuda entre iguals o la coordinació grupal. En aquest sentit, Velázquez-Callado (2015) destaca que l'AC requereix estructures específiques que ensenyin a cooperar de manera intencional.

A nivell organitzatiu, el marcador s'estructura per països i sessions, establint un objectiu col·lectiu de punts per a cada bloc de treball. Els punts són registrats pel rol de Notari/ària mitjançant gomets, assumint una responsabilitat directa dins del funcionament de la sessió. El fet que la manca de registre afecti el conjunt del grup reforça la idea de corresponsabilitat i progrés compartit.

Aquest recurs també reforça la dimensió inclusiva de la proposta, ja que permet que tots els equips contribueixin al progrés global independentment del seu nivell motriu. En lloc de prioritzar el rendiment individual, el marcador visibilitza els assoliments cooperatius, redueix la pressió competitiva i afavoreix la participació de l'alumnat amb més dificultats.

Finalment, el marcador col·lectiu actua com un instrument de coavaluació grupal que proporciona feedback immediat i fomenta la implicació activa de l'alumnat en la regulació del funcionament col·lectiu. D'aquesta manera, la competició es reinterpretada didàcticament per generar una experiència motriu més inclusiva, cohesionadora i coherent amb els principis de l'AC.

5.3.3. Seqüenciació de les sessions base

La proposta cooperativa *Passaport al Món* s'estructura en nou sessions organitzades seguint una progressió de complexitat creixent i d'adquisició progressiva d'habilitats cooperatives (Johnson i Johnson, 1999). Aquesta seqüenciació pretén generar un entorn d'aprenentatge gradual i segur, facilitant la participació activa de tot l'alumnat, especialment d'aquell amb més dificultats motrius o socials.

La intervenció s'organitza en tres fases diferenciades:

1. Fase d'iniciació i construcció de la cooperació (Sessions 1–3)

La primera fase es desenvolupa a partir del Kabaddi, un esport sense mòbil extern que prioritza la coordinació col·lectiva i la interdependència física, especialment a través de la defensa en cadena. Aquestes característiques redueixen l'exigència tècnica inicial i faciliten la participació de tot l'alumnat. Durant aquesta fase s'introdueixen els rols cooperatius i les primeres dinàmiques d'organització de l'equip.

2. Fase de desenvolupament i regulació de la cooperació (Sessions 4–6)

En aquesta segona fase s'introdueix el Jianzi, un esport amb oposició indirecta mitjançant separació per xarxa. Aquest context permet treballar la continuïtat del joc, la coordinació i la presa de decisions compartida amb una menor pressió competitiva. Paral·lelament, es consoliden les dinàmiques cooperatives i s'afavoreix una major autonomia dels equips.

3. Fase d'aplicació i transferència en contextos d'oposició directa (Sessions 7–9)

La darrera fase es centra en el Datchball, un esport d'oposició directa que implica una major exigència motriu i decisional. L'alumnat ha d'aplicar els aprenentatges cooperatius adquirits anteriorment, integrant estratègies col·lectives, comunicació i gestió emocional en situacions de joc més dinàmiques. La proposta finalitza amb una sessió de síntesi global dels aprenentatges.

Al llarg de totes les fases, el *Passaport al Món* (Annex 7) i el marcador col·lectiu (Annex 8) actuen com a instruments de seguiment, autoregulació i continuïtat del procés d'aprenentatge, permetent visualitzar el progrés tant a nivell d'equip com de grup classe.

A continuació, a la Taula 2, es presenta la seqüenciació de les nou sessions que estructuren la proposta, especificant l'esport treballat, el tipus d'oposició i els condicionants cooperatius aplicats en cada cas.

Taula 2

Seqüenciació de les sessions de la Situació d'Aprenentatge "Passaport al Món"

Sessió	Continent/País	Esport	Tipus d'oposició	Condicionant cooperatiu (interdependència positiva)
1	Àsia (Índia)	Kabaddi	Oposició directa (sense mòbil)	Estratègia grupal i contacte: l'equip defensor s'ha de coordinar agafats de les mans (cadena) per aturar el rival sense trencar l'enllaç.
2	Àsia (Índia)	Kabaddi	Oposició directa (sense mòbil)	Coordinació col·lectiva: es reforça la comunicació i la sincronització en defensa i atac, evitant accions individuals.

3	Àsia (Índia)	Kabaddi	Oposició directa (sense mòbil)	Aplicació global: situacions de joc real on l'èxit depèn de la coordinació i participació de tot l'equip.
4	Àsia (Xina)	Jianzi	Oposició indirecta (xarxa)	Tocs compartits: el mòbil ha de ser tocat per diversos membres abans de passar-lo al camp rival.
5	Àsia (Xina)	Jianzi	Oposició indirecta (xarxa)	Continuïtat cooperativa: es promou la participació de tots els membres en la construcció del joc.
6	Àsia (Xina)	Jianzi	Oposició indirecta (xarxa)	Aplicació en joc: manteniment del joc col·lectiu i presa de decisions compartida.
7	Europa (Espanya)	Datchball	Oposició directa (amb mòbil)	Passades obligatòries: per poder atacar, han d'intervenir diversos membres de l'equip.
8	Europa (Espanya)	Datchball	Oposició directa (amb mòbil)	Estratègia col·lectiva: es promou la cooperació per protegir i recuperar companys.
9	Europa (Espanya)	Datchball	Oposició directa (amb mòbil)	Aplicació global i síntesi: integració de tots els aprenentatges cooperatius en situació real de joc.

Font: Elaboració pròpia.

5.3.4. Desenvolupament de l'oposició i gestió de la diversitat

Tal com es mostra a la Taula 2, la proposta planteja un increment progressiu de la complexitat tàctica i de la pressió competitiva, avançant des de contextos més controlats cap a situacions de major incertesa i exigència decisional.

La seqüència s'inicia amb el Kabaddi (sessions 1–3), on l'absència de mòbil permet centrar l'atenció en la coordinació corporal col·lectiva i l'organització de l'equip. Les dinàmiques de defensa en cadena i les situacions de persecució afavoreixen la participació de tot l'alumnat, ja que redueixen l'exigència tècnica inicial i situen el focus en l'acció compartida.

Posteriorment, amb el Jianzi (sessions 4–6), s'introdueix un mòbil en un context d'oposició indirecta mitjançant separació per xarxa. Aquest tipus de situacions incrementa la complexitat del joc, però manté un nivell de pressió moderat, facilitant la consolidació de la coordinació, la continuïtat del joc i la presa de decisions compartida.

Finalment, amb el Datchball (sessions 7–9), es plantegen situacions d'oposició directa amb una major exigència motriu i decisional. En aquest context, l'alumnat ha d'aplicar de manera

integrada les estratègies cooperatives treballades prèviament, adaptant-se a situacions més dinàmiques i canviants.

És especialment en aquesta fase final on la gestió de la diversitat adquireix més rellevància. L'aplicació dels principis del DUA i el paper del rol de Mediador/a permeten ajustar la participació a les característiques de cada alumne. Adaptacions com les passades obligatòries o la distribució de responsabilitats dins l'equip contribueixen a reduir la càrrega individual i afavorir la implicació de l'alumnat amb més dificultats.

Al mateix temps, la pròpia dinàmica dels jocs normalitza l'error i incorpora mecanismes de reincorporació, reduint la pressió associada a la por a l'exposició o a la inseguretat motriu. Paral·lelament, estructures com la defensa en cadena del Kabaddi o les dinàmiques col·lectives del Datchball afavoreixen l'autoregulació i limiten les accions individuals desorganitzades, especialment en alumnat amb tendències impulsives.

La intervenció culmina amb la sessió 9, concebuda com una sessió de síntesi en què l'alumnat posa en pràctica les habilitats socials i les estratègies cooperatives desenvolupades al llarg de la proposta, mantenint un enfocament centrat en la cooperació, la participació i la cohesió del grup classe.

5.4. Instruments de recollida de dades i sistema d'avaluació

Per analitzar l'impacte de la intervenció didàctica i valorar si una metodologia basada en l'AC genera millores respecte a una metodologia més directiva, s'ha optat per un disseny metodològic mixt que combina instruments quantitatius i qualitatius. Aquesta aproximació permet analitzar aspectes com la participació, la cohesió social, les interaccions i la inclusió des d'una perspectiva més global.

La recollida de dades s'organitza a partir d'instruments comuns als grups control i experimentals, i d'instruments específics vinculats a la metodologia aplicada en cada cas. Aquesta diferenciació és coherent amb el disseny quasi-experimental de la recerca, ja que permet comparar l'evolució dels grups mantenint instruments compartits i, alhora, respectant les característiques de cada intervenció.

El qüestionari pretest-posttest i la rúbrica d'observació sistemàtica docent s'apliquen a tota la mostra. Aquests instruments permeten obtenir dades comparables tant sobre la percepció de l'alumnat com sobre les conductes observables durant les sessions d'EF.

En canvi, el *Passaport al Món* i el marcador col·lectiu s'utilitzen únicament als grups experimentals, ja que formen part de la intervenció basada en l'AC i actuen com a eines

d'autoregulació, coavaluació i seguiment del procés d'aprenentatge. Per la seva banda, els grups control incorporen una prova escrita tipus test coherent amb una metodologia més directiva i orientada a la consolidació conceptual dels continguts.

Cal diferenciar també entre els instruments utilitzats amb finalitats d'investigació i els vinculats a la qualificació de la SA. El qüestionari pretest-posttest té exclusivament una funció de recollida de dades i no afecta la qualificació de l'alumnat. En canvi, la rúbrica docent, el *Passaport al Món*, el marcador col·lectiu i la prova tipus test formen part del sistema d'avaluació segons el grup en què s'apliquen.

Aquesta organització permet desenvolupar una triangulació de dades basada en diferents fonts i perspectives: la percepció de l'alumnat, l'observació docent, els processos d'autoregulació i la coavaluació en context de joc. D'aquesta manera, l'avaluació es concep no només com un mecanisme de qualificació, sinó també com una eina al servei de la recerca i de la millora del procés d'aprenentatge.

5.4.1. Instruments comuns als grups control i experimentals

5.4.1.1.El qüestionari de cohesió i treball cooperatiu en EF (pretest i posttest)

L'instrument quantitatiu utilitzat en aquesta investigació consisteix en un qüestionari ad hoc dissenyat per recollir la percepció de l'alumnat sobre la cohesió grupal, el funcionament dels equips i la implementació de l'AC en les sessions d'EF.

La construcció d'un instrument propi respon al caràcter específic de la recerca, centrada en la cooperació en situacions motrius. El qüestionari es fonamenta en el model teòric de l'AC de Johnson i Johnson (1999), establint una correspondència directa entre els constructes teòrics i els ítems formulats.

El qüestionari està format per 15 ítems amb escala Likert de 6 punts (1 = totalment en desacord; 6 = totalment d'acord), als quals s'afegeixen 2 ítems inversos per controlar possibles biaixos de resposta. L'ús d'una escala sense opció central pretén reduir la neutralitat i afavorir posicionaments més definits per part de l'alumnat.

Els ítems es redacten en primera persona i amb un llenguatge contextualitzat en l'àmbit de l'EF per facilitar-ne la comprensió i afavorir respostes més significatives. El qüestionari s'organitza en les cinc dimensions de l'AC: interdependència positiva, responsabilitat individual, interacció promotora, habilitats socials i processament grupal, amb tres ítems per dimensió.

L'administració es realitza en format pretest i posttest. El pretest s'aplica abans de l'inici de la SA per obtenir una línia base inicial, mentre que el posttest s'administra en finalitzar la intervenció per analitzar possibles canvis en les percepcions de l'alumnat.

El qüestionari s'implementa en format digital a través de Google Classroom (Annex 5), fet que facilita la recollida sistemàtica de dades i el seu posterior tractament estadístic, alhora que evita reduir el temps de pràctica motriu de les sessions d'EF.

Així mateix, es garanteix l'anonimat de les respostes amb l'objectiu de reduir el biaix de desitjabilitat social i afavorir una major sinceritat. Aquest instrument no té finalitat qualificativa, sinó exclusivament investigadora.

En aquest sentit, el qüestionari permet analitzar possibles canvis en la percepció de l'alumnat respecte a la cohesió social, la cooperació i el funcionament dels equips, tant als grups experimentals com als grups control. Tot i això, les dades quantitatives es complementen amb instruments qualitatius com la rúbrica docent, el *Passaport al Món* i el marcador col·lectiu, reforçant així la triangulació metodològica de la investigació.

5.4.1.2. La rúbrica d'observació sistemàtica docent

Aquest instrument qualitatiu constitueix una de les principals eines d'anàlisi durant el treball de camp, ja que permet registrar el comportament observable de l'alumnat en situacions reals de pràctica motriu. Es tracta d'una rúbrica d'observació sistemàtica aplicada pel docent-investigador durant les sessions d'EF amb l'objectiu de recollir evidències sobre la participació, la cooperació, la convivència i la presa de decisions dins dels equips.

La incorporació d'aquest instrument respon a la necessitat d'analitzar no només allò que l'alumnat percep o verbalitza, sinó també el que realment fa en context d'acció. En aquest sentit, l'observació sistemàtica permet obtenir dades contextualitzades dins de la pràctica real, aspecte especialment rellevant en EF, on gran part dels aprenentatges es manifesten a través de conductes motrius i interaccions socials (Anguera, 2003).

La rúbrica s'aplica tant als grups experimentals com als grups control, fet que permet disposar d'un instrument comú de comparació entre ambdues metodologies. A diferència d'altres instruments centrats únicament en el rendiment tècnic, aquesta rúbrica focalitza l'atenció en els processos d'aprenentatge, la cooperació i la qualitat de les interaccions socials, elements centrals de l'AC i del plantejament inclusiu de la SA.

L'instrument s'estructura en tres nivells d'assoliment (AS, AN i AE), facilitant la graduació de les conductes observades i la identificació de processos d'evolució al llarg de la intervenció. Aquesta

estructura permet comparar sessions i grups, així com analitzar progressos individuals i col·lectius.

La rúbrica s'organitza a partir d'objectius d'aprenentatge vinculats a conductes observables i alineades amb les competències prioritzades en la SA. La dimensió de resolució de conflictes, convivència i cohesió social (CE5) constitueix l'eix principal de l'instrument i representa el 40% de la ponderació. Aquesta dimensió analitza aspectes relacionats amb el respecte, la mediació, l'ajuda entre iguals i la contribució al funcionament col·lectiu de l'equip.

La dimensió d'execució motriu i presa de decisions (CE2), amb un pes del 30%, avalua l'aplicació d'habilitats motrius, tàctiques i estratègiques pròpies del Kabaddi, el Jianzi i el Datchball en situacions de joc adaptades.

Per la seva banda, la dimensió de rols cooperatius i autogestió del grup (CPSAA3.2), amb una ponderació del 25%, permet valorar l'assumpció i desenvolupament dels rols cooperatius assignats, així com la capacitat d'organitzar el funcionament de l'equip i afavorir la participació equitativa. Finalment, la dimensió d'hàbits saludables i actitud (CE1), amb un pes del 5%, avalua aspectes vinculats a la responsabilitat personal i l'actitud durant les sessions.

A nivell metodològic, l'ús d'una rúbrica amb indicadors clars i observables contribueix a reduir la subjectivitat de l'observació docent i afavoreix una recollida de dades més sistemàtica. El registre continuat al llarg de les sessions permet identificar patrons de comportament i analitzar l'evolució de l'alumnat durant la intervenció.

5.4.2. Instruments específics del grup experimental

5.4.2.1. El "Passaport al Món" com a instrument de coavaluació grupal i autoregulació

El *Passaport al Món* constitueix un dels instruments centrals de la intervenció aplicada als grups experimentals, integrant-se com a recurs metodològic, eina d'autoregulació i instrument de coavaluació grupal (Annex 7). Aquest document, compartit per cada equip cooperatiu base, actua com a fil conductor de la SA i acompanya l'alumnat durant tot el recorregut pels diferents esports i contextos culturals treballats.

La incorporació d'aquest instrument respon a la necessitat d'introduir mecanismes d'avaluació integrats dins de l'acció motriu, orientats no només a valorar resultats finals, sinó també a regular el procés d'aprenentatge. En aquest sentit, el *Passaport al Món* s'alinea amb els plantejaments de l'avaluació formativa i formadora (Black & Wiliam, 1998) i amb el principi de

processament grupal de l'AC (Johnson i Johnson, 1999), ja que facilita que els equips reflexionin sobre el seu funcionament i introdueixin millores progressivament.

Des d'una perspectiva investigadora, el buidatge sistemàtic dels passaports permet obtenir dades qualitatives sobre la percepció que fa l'alumnat del seu propi procés d'aprenentatge. Aquestes dades es triangulen amb la informació procedent de la rúbrica docent i del marcador col·lectiu, reforçant la validesa interna de la investigació.

A nivell operatiu, el passaport es planteja com un instrument col·lectiu i no individual, reforçant la interdependència positiva pròpia de l'AC. El registre final depèn del consens de l'equip, fet que obliga els membres a dialogar, contrastar opinions i construir una interpretació compartida del seu funcionament.

L'emplenament es realitza al final de cada sessió, durant la fase de tornada a la calma, seguint una seqüència de reflexió oral i registre escrit. Aquest procés afavoreix respostes més reflexives i argumentades, evitant aportacions superficials o automatitzades.

Per garantir la participació equitativa, el procés es desenvolupa a través dels rols cooperatius establerts durant la SA. El Mediador/a regula la participació; el Capità/ana orienta la tasca; el Notari/ària registra la informació; el Periodista sintetitza les aportacions; i l'Ambaixador/a cultural contextualitza el sentit del "viatge" i dels esports treballats.

El contingut del *Passaport al Món* s'organitza exclusivament al voltant de dimensions vinculades a la reflexió, l'autoregulació i els processos metacognitius desenvolupats durant la SA.

La dimensió de reflexió, autoavaluació i coavaluació (CPSAA4), amb un pes del 40%, constitueix l'eix principal de l'instrument i permet analitzar la capacitat de l'alumnat per identificar fortaleses, dificultats i aspectes de millora del funcionament cooperatiu de l'equip.

La dimensió de gestió emocional (CPSAA1), amb una ponderació del 25%, recull evidències relacionades amb el reconeixement i la regulació d'emocions viscudes durant el joc, especialment davant situacions de frustració, error o conflicte.

La dimensió vinculada a l'aprenentatge a partir de l'error i la planificació de millores (CPSAA5), amb un pes del 20%, permet analitzar fins a quin punt l'alumnat identifica dificultats i proposa estratègies concretes de millora aplicables a futures situacions de pràctica motriu.

Finalment, la dimensió de comunicació empàtica i respecte (CPSAA3.1), amb una ponderació del 15%, avalua la capacitat de comunicar-se de manera respectuosa, escoltar les aportacions dels companys/es i participar en processos de reflexió grupal des d'una actitud inclusiva.

A diferència d'altres instruments més centrats en el resultat, el *Passaport al Món* posa el focus en la qualitat del procés reflexiu i en la construcció compartida dels aprenentatges, afavorint una participació més significativa i inclusiva.

Finalment, el docent assumeix un rol de validació i contrast de la informació registrada, triangulant les evidències recollides al passaport amb la rúbrica d'observació i el marcador col·lectiu. Aquest procés permet detectar possibles discrepàncies entre la percepció de l'alumnat i les conductes observades durant la pràctica motriu, aportant una visió més completa del procés d'aprenentatge desenvolupat als grups experimentals.

5.4.2.2. El marcador col·lectiu com a instrument de coavaluació i regulació pedagògica

El marcador col·lectiu constitueix un dels instruments específics implementats als grups experimentals i s'integra dins de la pràctica motriu com a eina de coavaluació, regulació pedagògica i reforç de la interdependència positiva. A diferència d'un marcador tradicional centrat en el resultat competitiu, aquest recurs focalitza l'atenció en les conductes cooperatives i en el funcionament global dels equips.

La incorporació d'aquest instrument respon a la necessitat de fer visibles i reforçar comportaments relacionats amb la cooperació, la convivència i la participació activa en temps real. D'aquesta manera, el marcador esdevé una eina pedagògica integrada dins del procés d'aprenentatge, coherent amb els principis metodològics de l'AC.

El marcador s'utilitza al llarg de tota la SA i permet atorgar punts als equips a partir d'indicadors vinculats als objectius d'aprenentatge i a les competències treballades. Els equips poden obtenir puntuacions relacionades amb la participació activa, la comunicació, l'ajuda entre iguals, la coordinació, el respecte a les normes o la resolució dialogada de conflictes.

Aquest plantejament modifica la lògica competitiva habitual dels esports tradicionals, ja que el progrés dels equips no depèn únicament del rendiment motriu o del resultat final del joc, sinó de la qualitat del funcionament cooperatiu mostrat durant la pràctica. En aquest sentit, el marcador reforça la interdependència positiva de meta pròpia de l'AC, ja que l'èxit depèn de la contribució de tots els membres de l'equip.

A nivell operatiu, el registre dels punts es realitza principalment a través del rol de Notari/ària, amb la supervisió del docent-investigador. Aquest procés afavoreix la implicació activa de l'alumnat dins del sistema d'avaluació i integra la coavaluació dins de la pròpia pràctica motriu.

Des d'una perspectiva competencial, el marcador s'estructura exclusivament a partir d'objectius vinculats a conductes cooperatives observables i regulables en temps real. Aquesta decisió permet diferenciar la seva funció respecte a la rúbrica docent i al *Passaport al Món*, evitant redundàncies dins del sistema d'avaluació.

La dimensió principal del marcador correspon a la resolució de conflictes, la cooperació i la cohesió social (CE5), amb una ponderació del 70%. Aquesta dimensió permet valorar conductes relacionades amb la convivència, el respecte, la comunicació assertiva, la mediació i la capacitat de prioritzar el funcionament col·lectiu per sobre del resultat competitiu.

La segona dimensió correspon al funcionament dels rols cooperatius i la participació equitativa dins del grup (CPSAA3.2), amb una ponderació del 30%. Aquesta dimensió permet observar fins a quin punt l'alumnat assumeix les responsabilitats associades als rols cooperatius i contribueix al funcionament autònom de l'equip.

Així mateix, el marcador afavoreix processos d'autoregulació immediata, ja que els equips poden identificar ràpidament quins comportaments afavoreixen el funcionament col·lectiu i quins aspectes necessiten millorar. Aquesta immediatesa converteix el feedback en una eina funcional i contextualitzada dins de l'acció motriu.

Des d'una perspectiva investigadora, el marcador col·lectiu aporta informació complementària a la recollida mitjançant la rúbrica docent i el *Passaport al Món*, reforçant la triangulació metodològica de la investigació. Mentre la rúbrica permet observar conductes des de la mirada del docent i el passaport facilita l'accés als processos reflexius, el marcador permet registrar conductes cooperatives visibles en temps real.

Finalment, aquest instrument contribueix a reduir la centralitat del rendiment físic dins de l'EF, promovent una concepció més inclusiva de l'èxit, en què tots els alumnes poden aportar valor al funcionament del grup independentment del seu nivell motriu. D'aquesta manera, el marcador col·lectiu esdevé una eina coherent amb els principis del DUA, de l'AC i del plantejament inclusiu de la SA.

5.4.3. Instrument específic del grup control

5.4.3.1. La prova escrita tipus test (annex 9)

La prova escrita tipus test s'incorpora com a instrument específic d'avaluació als grups control amb l'objectiu de disposar d'una evidència individual de caràcter conceptual coherent amb la metodologia més directiva aplicada durant la intervenció. Aquest instrument complementa la rúbrica d'observació sistemàtica docent i permet equilibrar el sistema d'avaluació respecte als

grups experimentals, que disposen d'instruments específics vinculats a l'AC, com el *Passaport al Món* i el marcador col·lectiu.

La incorporació d'aquesta prova respon a la necessitat de mantenir una coherència metodològica amb el model d'ensenyament desenvolupat als grups control, basat principalment en la instrucció directa, el lideratge del docent i la consolidació conceptual dels continguts treballats durant la SA.

La prova consta de 15 preguntes de resposta múltiple amb quatre opcions possibles i una única resposta correcta. El sistema de correcció estableix que cada resposta correcta suma un punt, mentre que cada resposta incorrecta resta 0,25 punts, amb l'objectiu de reduir l'efecte de l'atzar i incrementar la fiabilitat dels resultats.

Els ítems es formulen amb un llenguatge clar i contextualitzat al nivell educatiu de 3r d'ESO, evitant formulacions excessivament tècniques o ambigües. Aquesta decisió facilita la comprensió de les preguntes i contribueix a garantir que les respostes reflecteixin el grau real d'assimilació dels continguts.

Els continguts avaluats s'organitzen exclusivament a partir d'objectius d'aprenentatge vinculats a coneixements conceptuals i situacions susceptibles de ser valorades mitjançant una prova escrita individual. Aquesta selecció permet mantenir la coherència amb la metodologia aplicada als grups control, evitant incloure dimensions relacionades amb la reflexió emocional, l'autoregulació o la coavaluació.

La dimensió principal de la prova correspon als coneixements tècnics, tàctics i reglamentaris dels esports alternatius treballats durant la SA (CE2), amb una ponderació del 50%. Aquesta dimensió inclou preguntes relacionades amb les normes bàsiques del Kabaddi, el Jianzi i el Datchball, així com situacions de joc i presa de decisions tàctiques.

La segona dimensió correspon als valors de convivència, cooperació i resolució dialogada de conflictes (CE5), amb una ponderació del 35%. Aquesta dimensió incorpora preguntes contextualitzades relacionades amb la comunicació respectuosa, el funcionament cooperatiu dels equips i la resolució de conflictes dins de les activitats motrius.

Finalment, la dimensió vinculada als hàbits saludables i actitud (CE1), amb un pes del 15%, permet valorar coneixements relacionats amb la hidratació, la higiene, la roba esportiva adequada i altres hàbits bàsics associats a una pràctica física segura i saludable.

Tot i tractar-se d'un instrument de caràcter conceptual, les preguntes incorporen també situacions contextualitzades relacionades amb la convivència, la cooperació i la presa de decisions dins de les activitats d'EF. D'aquesta manera, la prova manté la coherència amb les competències i els objectius d'aprenentatge de la SA, adaptant-se alhora a les característiques metodològiques dels grups control.

Des d'una perspectiva metodològica, la prova escrita aporta una evidència quantitativa complementària a l'observació docent i facilita la comparabilitat entre alumnes i grups. A més, permet disposar d'un instrument coherent amb un model d'ensenyament menys centrat en l'autoregulació i la coavaluació i més orientat a la consolidació individual dels continguts.

Finalment, la incorporació d'aquest instrument contribueix a reforçar la coherència interna del disseny quasi-experimental, ja que adapta els instruments d'avaluació a les característiques específiques de cada metodologia aplicada, mantenint una estructura equilibrada entre els grups participants de la investigació.

5.4.4. Criteris de qualificació i triangulació avaluativa

El sistema d'avaluació d'aquesta SA s'allunya de models centrats exclusivament en el rendiment motriu o en l'execució tècnica per situar el focus en el procés d'aprenentatge, el grau d'implicació i la qualitat de les interaccions socials i cooperatives. Aquesta orientació respon a la naturalesa de la proposta didàctica, en què l'objectiu no és únicament practicar activitat física, sinó aprendre a cooperar, participar, autoregular-se i conviure en contextos motrius diversos.

Des d'aquesta perspectiva, l'avaluació es concep com un procés formatiu, continu i integrat dins de l'aprenentatge, alineat amb els principis de l'AC i del DUA. Tot i això, per garantir la transparència i la coherència metodològica entre grups, s'estableix un sistema de qualificació estructurat a partir de diferents instruments complementaris.

Cal destacar que el qüestionari pretest-posttest no forma part de la qualificació de l'alumnat, ja que s'utilitza exclusivament com a instrument de recollida de dades quantitatives per analitzar possibles canvis en la percepció de la cohesió social, la cooperació i el clima d'aula abans i després de la intervenció.

Pel que fa als instruments vinculats a la qualificació, la seva distribució varia segons la metodologia aplicada a cada grup. En els grups experimentals, el sistema d'avaluació es construeix a partir de la rúbrica d'observació sistemàtica docent, el *Passaport al Món* i el marcador col·lectiu. En els grups control, la qualificació es basa en la rúbrica docent i en la prova escrita tipus test.

En els grups experimentals, la rúbrica d'observació sistemàtica docent representa el 50% de la qualificació final, ja que permet valorar de manera continuada les conductes observables durant la pràctica motriu. El *Passaport al Món* constitueix el 30% de la qualificació i focalitza l'atenció en els processos reflexius, l'autoregulació i la coavaluació grupal. Finalment, el marcador col·lectiu representa el 20% restant, reforçant la participació activa, la cooperació i el funcionament col·lectiu dels equips.

En els grups control, la rúbrica docent manté el mateix pes del 50%, garantint així un instrument comú de comparació entre metodologies. El 50% restant correspon a la prova escrita tipus test, orientada a valorar la comprensió conceptual dels continguts treballats durant la SA.

Aquesta distribució permet mantenir una estructura equilibrada entre grups, adaptant els instruments d'avaluació a les característiques metodològiques de cada intervenció sense perdre coherència interna en el disseny quasi-experimental.

Des d'una perspectiva investigadora, la combinació de diferents instruments permet desenvolupar una triangulació avaluativa basada en múltiples fonts i perspectives. El qüestionari pretest-posttest aporta dades quantitatives sobre la percepció de l'alumnat; la rúbrica docent permet registrar conductes observables durant la pràctica; el *Passaport al Món* facilita l'accés als processos reflexius i metacognitius; i el marcador col·lectiu ofereix evidències immediates sobre el funcionament cooperatiu dels equips.

Aquesta triangulació reforça la validesa de la investigació, ja que permet contrastar la informació obtinguda des de diferents instruments i identificar possibles coincidències o discrepàncies entre la percepció de l'alumnat, les conductes observades i els processos d'autoregulació desenvolupats durant la intervenció.

D'aquesta manera, l'avaluació deixa de concebre's únicament com un mecanisme de qualificació final i esdevé també una eina de seguiment, regulació i millora del procés d'aprenentatge, coherent amb el plantejament inclusiu i cooperatiu de la SA.

5.4.4.1. Sistema de qualificació del grup experimental

En els grups experimentals, la qualificació final es construeix a partir de tres instruments complementaris:

- Rúbrica d'observació sistemàtica docent (heteroavaluació) → 50%
- *Passaport al Món* (coavaluació i autoregulació) → 30%
- Marcador col·lectiu (coavaluació en context de joc) → 20%

La rúbrica docent constitueix l'eix principal de la qualificació, ja que permet recollir evidències directes del comportament observable de l'alumnat en situacions reals de pràctica motriu. El seu pes majoritari es justifica perquè avalua aspectes vinculats a la participació activa, la cooperació, la resolució de conflictes, la presa de decisions i l'aplicació d'habilitats motrius.

Per la seva banda, el *Passaport al Món* incorpora la dimensió reflexiva i metacognitiva de l'aprenentatge. Aquest instrument permet valorar aspectes menys observables externament, com la consciència emocional, la qualitat de la reflexió grupal, la capacitat d'autoregulació o la identificació de fortaleses i aspectes de millora del funcionament cooperatiu.

Finalment, el marcador col·lectiu permet valorar conductes cooperatives visibles en temps real durant el desenvolupament de les activitats. Aquest instrument reforça la interdependència positiva i actua com a eina de regulació immediata del comportament, orientant l'acció dels equips cap als objectius d'aprenentatge de la SA.

La combinació d'aquests tres instruments permet desenvolupar una triangulació avaluativa basada en tres perspectives complementàries:

- Docent (heteroavaluació) → què fa l'alumnat en context real
- Grup (coavaluació i autoregulació) → com funciona l'equip i com reflexiona sobre el seu procés
- Acció en joc (coavaluació immediata) → com es manifesten les conductes cooperatives durant la pràctica

Aquesta triangulació incrementa la fiabilitat i la validesa del procés avaluatiu, ja que evita que la qualificació depengui exclusivament d'una única font d'informació i permet contrastar possibles diferències entre percepció, reflexió i comportament observable.

5.4.4.2. Sistema de qualificació del grup control

En els grups control, la qualificació final es construeix a partir de dos instruments:

- Rúbrica d'observació sistemàtica docent → 50%
- Prova escrita tipus test → 50%

La rúbrica docent manté la seva funció com a instrument principal d'observació del comportament de l'alumnat durant les sessions, permetent recollir evidències relacionades amb la participació, la convivència, la presa de decisions i l'aplicació dels continguts motrius treballats.

Per la seva banda, la prova escrita tipus test complementa aquesta observació amb una evidència individual de caràcter conceptual, coherent amb la metodologia més directiva aplicada als grups control. Aquest instrument permet valorar la comprensió dels continguts treballats durant la SA, especialment aquells vinculats als esports alternatius, les normes de joc, la convivència, la cooperació i els hàbits saludables.

La incorporació del tipus test contribueix a equilibrar el sistema de qualificació entre grups i reforça la coherència interna del disseny quasi-experimental, adaptant els instruments d'avaluació a les característiques metodològiques de cada intervenció.

La combinació dels diferents instruments permet desenvolupar una avaluació més justa, contextualitzada i coherent amb els objectius de la investigació i de la SA, reconeixent tant el progrés individual com la qualitat de la participació dins del grup i assegurant que la qualificació reflecteixi el procés d'aprenentatge desenvolupat per l'alumnat.

5.4.5. Distribució i ponderació dels objectius d'aprenentatge dins dels instruments d'avaluació

Per garantir la coherència entre els objectius d'aprenentatge (OA), els criteris d'avaluació curriculars, les competències treballades i els instruments utilitzats, es va establir una distribució específica dels OA dins de cada instrument d'avaluació. Aquesta decisió respon a la necessitat d'evitar redundàncies i assegurar que cada instrument reculli aquelles evidències que pot observar amb major fiabilitat i validesa.

D'aquesta manera, no tots els OA són avaluats amb la mateixa intensitat ni mitjançant els mateixos instruments, sinó que cada objectiu s'associa preferentment a l'instrument més adequat segons la naturalesa de l'aprenentatge que es pretén valorar. Aquesta distribució reforça la coherència competencial del sistema d'avaluació i garanteix una relació directa entre els aprenentatges desenvolupats, les activitats realitzades i els criteris de qualificació establerts.

En el cas de la rúbrica d'observació sistemàtica docent, es prioritzen aquells OA vinculats al comportament observable en context real de pràctica motriu, especialment els relacionats amb la cooperació, la convivència, l'exercici dels rols, la presa de decisions, l'aplicació d'habilitats motrius i els hàbits saludables.

Pel que fa al *Passaport al Món*, es prioritzen els OA relacionats amb la reflexió, la gestió emocional, els processos metacognitius, l'autoregulació i la capacitat d'identificar fortaleses, dificultats i propostes de millora del funcionament cooperatiu.

En relació amb el marcador col·lectiu, es prioritzen aquells OA vinculats a conductes cooperatives visibles durant el joc, com la participació activa, la comunicació, la cohesió grupal, la convivència i la regulació immediata del comportament col·lectiu.

Finalment, la prova escrita tipus test aplicada als grups control prioritza els OA de caràcter conceptual vinculats a la comprensió de les normes dels esports alternatius, els valors de convivència, les estratègies cooperatives i els hàbits saludables treballats durant la SA.

A més de la distribució dels OA, es va establir una ponderació específica dins de cada instrument d'avaluació. Aquesta ponderació permet ajustar el pes de cada objectiu segons la seva rellevància dins de la SA i segons la capacitat real de cada instrument per recollir evidències fiables sobre aquell aprenentatge.

5.4.5.1. Grup experimental

Rúbrica d'observació sistemàtica docent (50% de la qualificació)

Taula 3

Objectius d'Aprenentatge amb la seva ponderació de la Rúbrica d'observació (heteroavaluació)

OA	Competència	Pes dins la rúbrica
Resolució de conflictes i cohesió social	CE5	40%
Execució motriu i presa de decisions	CE2	30%
Exercici dels rols cooperatius	CPSAA3.2	25%
Hàbits saludables i actitud	CE1	5%

Font: Elaboració pròpia.

"Passaport al Món" (30% de la qualificació)

Taula 4

Objectius d'Aprenentatge amb la seva ponderació del Passaport motriu (autoavaluació + coavaluació)

OA	Competència	Pes dins el Passaport
Reflexió, autoavaluació i coavaluació	CPSAA4	40%
Gestió emocional	CPSAA1	25%
Aprendre de l'error	CPSAA5	20%
Comunicació empàtica i respecte	CPSAA3.1	15%

Font: Elaboració pròpia.

Marcador col·lectiu (20% de la qualificació)

Taula 5

Objectius d'Aprenentatge amb la seva ponderació del Marcador col.lectiu (coavaluació)

OA	Competència	Pes dins el marcador
Resolució de conflictes, cooperació i cohesió	CE5	70%

Funcionament dels rols i participació cooperativa	CPSAA3.2	30%

Font: Elaboració pròpia.

5.4.5.2. Grup control

Rúbrica d'observació sistemàtica docent (50% de la qualificació)

Taula 6

Objectius d'Aprenentatge amb la seva ponderació de la Rúbrica d'observació (heteroavaluació)

OA	Competència	Pes dins la rúbrica
Resolució de conflictes i cohesió social	CE5	40%
Execució motriu i presa de decisions	CE2	30%
Exercici dels rols cooperatius	CPSAA3.2	25%
Hàbits saludables i actitud	CE1	5%

Font: Elaboració pròpia.

Prova escrita tipus test (50% de la qualificació)

Taula 7

Objectius d'Aprenentatge amb la seva ponderació de la prova tipus test (heteroavaluació)

OA	Competència	Pes dins el test
Coneixement tècnic, tàctic i reglamentari	CE2	50%
Convivència, cooperació i resolució de conflictes	CE5	35%
Hàbits saludables	CE1	15%

Font: Elaboració pròpia.

Aquest sistema de distribució i ponderació dels OA contribueix a reforçar la coherència interna del procés avaluatiu, evita la sobreavaluació d'un mateix objectiu mitjançant múltiples instruments i garanteix una avaluació més ajustada a la naturalesa de cada aprenentatge desenvolupat durant la SA.

5.5. Procediment

Per garantir el rigor metodològic, la coherència interna del disseny i la replicabilitat de la investigació, el treball de camp es va estructurar en tres fases diferenciades: avaluació inicial (pretest), desenvolupament de la intervenció didàctica i avaluació final (posttest). Aquesta seqüenciació permet analitzar l'evolució de les variables estudiades i establir relacions entre la metodologia aplicada i els possibles canvis observats en la cohesió social, la cooperació i el funcionament dels grups.

Abans de l'inici de la investigació, es va informar la direcció del centre i el professorat implicat sobre els objectius i la naturalesa de l'estudi. Igualment, es va garantir l'anonimat de l'alumnat

i el tractament confidencial de les dades recollides, d'acord amb els principis ètics de la recerca educativa. També es va explicar a l'alumnat el caràcter no qualificatiu del qüestionari pretest-posttest amb l'objectiu de reduir el biaix de desitjabilitat social i afavorir respostes més sinceres.

5.5.1. Fase 1. Avaluació inicial (pretest)

La fase inicial es va desenvolupar la setmana anterior a l'inici de la SA. En aquest moment, es va administrar el qüestionari de cohesió i treball cooperatiu en EF (Annex 5) a tota la mostra ,tant grups control com experimentals, en format digital a través de Google Classroom.

L'objectiu d'aquesta fase era obtenir una línia base inicial que permetés conèixer la situació de partida dels grups en relació amb la cohesió social, el funcionament dels equips i la percepció del treball cooperatiu dins de les sessions d'EF.

Cal destacar que aquest qüestionari no formava part del sistema de qualificació de la SA, sinó que s'utilitzava exclusivament com a instrument de recollida de dades quantitatives per a la investigació. Aquesta fase resulta especialment rellevant dins del disseny quasi-experimental, ja que permet verificar la comparabilitat inicial entre grups abans de l'aplicació de les diferents metodologies.

5.5.2. Fase 2. Desenvolupament de la intervenció didàctica

La fase central de la investigació va consistir en l'aplicació d'un tractament metodològic diferencial entre els grups control i els grups experimentals durant el desenvolupament de la SA *Passaport al Món: una expedició cooperativa a través de l'esport*.

Als grups control (3r A, 3r B i 3r E), la intervenció es va desenvolupar mitjançant una metodologia més directiva i centrada en el docent. Tot i treballar els mateixos continguts motrius —Kabaddi, Jianzi i Datchball— i mantenir les mesures bàsiques d'accessibilitat derivades del DUA, aquests grups no incorporaven estructures sistemàtiques d'AC, rols cooperatius estables ni instruments específics d'autoregulació com el *Passaport al Món* o el marcador col·lectiu.

En canvi, als grups experimentals (3r C i 3r D) es va implementar una metodologia basada en l'AC i en el Model d'Educació Esportiva. L'alumnat es va organitzar en equips base heterogenis assignats pel docent i es van establir rols cooperatius estables (Capità/ana, Mediador/a, Notari/ària, Periodista i Ambaixador/a cultural), mantenint aquesta estructura durant tota la intervenció.

Per controlar possibles variables externes, es van mantenir constants diversos elements en tots els grups: la durada de les sessions (55 minuts), els espais utilitzats, els continguts motrius

treballats i el docent responsable de la intervenció. Aquesta decisió permet atribuir amb més precisió les possibles diferències observades a la variable independent de la investigació: la metodologia aplicada.

Durant totes les sessions, el docent-investigador va aplicar la rúbrica d'observació sistemàtica docent (Annex 6), registrant conductes relacionades amb la participació activa, la cooperació, la convivència, la presa de decisions, la regulació emocional i l'aplicació d'habilitats motrius.

En el cas dels grups experimentals, la intervenció es complementava amb dos instruments específics integrats dins de la pràctica. D'una banda, el marcador col·lectiu (Annex 8) permetia valorar de manera immediata conductes cooperatives observables durant les activitats, com la participació, la comunicació, la coordinació o l'ajuda entre iguals. D'altra banda, el *Passaport al Món* (Annex 7) s'utilitzava al final de cada sessió com a eina d'autoregulació i reflexió grupal.

En el cas dels grups control, la qualificació es complementava amb una prova escrita tipus test (Annex 9), utilitzada com a instrument d'avaluació conceptual coherent amb la metodologia més directiva aplicada en aquests grups.

La combinació d'aquests instruments va permetre recollir dades quantitatives i qualitatives al llarg de tot el procés, convertint l'avaluació en un element integrat dins de la pròpia intervenció didàctica.

5.5.3. Fase 3. Avaluació final (posttest)

Un cop finalitzada la SA, es va dur a terme la fase d'avaluació final. En aquest moment, es va tornar a administrar el qüestionari de cohesió i treball cooperatiu en EF a tots els grups participants, mantenint les mateixes condicions d'aplicació que en el pretest.

La comparació entre les dades inicials i finals permet analitzar l'evolució de la percepció de l'alumnat en relació amb la cohesió social, la cooperació i el funcionament del grup classe, així com identificar possibles diferències entre els grups control i experimentals.

Paral·lelament, es va realitzar el buidatge de la informació recollida mitjançant la rúbrica d'observació docent i, en el cas dels grups experimentals, dels registres del *Passaport al Món* i del marcador col·lectiu. En els grups control, també es van recollir els resultats de la prova escrita tipus test.

La combinació d'aquestes fonts permet disposar d'una base de dades rica i diversa, facilitant la triangulació entre dades quantitatives i qualitatives i aportant una comprensió més completa del fenomen estudiat.

5.6. Temporització

La intervenció didàctica es va desenvolupar entre el 13 d'abril i el 22 de maig, adaptant-se a la distribució horària dels grups de 3r d'ESO (A, B, C, D i E) del centre educatiu. Aquest període es va estructurar en nou sessions per grup, distribuïdes al llarg de cinc setmanes lectives i ajustades al calendari escolar, incloent-hi el festiu de l'1 de maig.

Des d'una perspectiva metodològica, aquesta durada permet garantir un temps d'exposició suficient per afavorir possibles canvis en variables com la participació activa, la cohesió social, la qualitat de les interaccions i l'autoregulació de l'aprenentatge. Alhora, es tracta d'un període viable dins del context escolar, fet que reforça la validesa ecològica de la investigació.

Els grups es van organitzar segons el disseny quasi-experimental de la recerca. Els grups 3r A, 3r B i 3r E van actuar com a grups control, desenvolupant els continguts mitjançant una metodologia més directiva. En canvi, els grups 3r C i 3r D van constituir els grups experimentals, en els quals es va implementar la SA *Passaport al Món*, basada en estructures d'AC i en instruments d'autoregulació i coavaluació.

Tot i que la seqüència de continguts va ser la mateixa per a tots els grups (Kabaddi, Jianzi i Datchball), la temporització es va ajustar als horaris específics de cada classe i no es va aplicar de manera simultània. Malgrat aquesta variabilitat, es va garantir la coherència interna de la intervenció mantenint el mateix ordre de continguts, la mateixa durada de les sessions i unes condicions d'aplicació equivalents.

La distribució de les sessions va seguir una progressió de complexitat creixent. En una primera fase, es van plantejar situacions de cooperació amb baixa exigència tècnica (Kabaddi), centrades en la coordinació col·lectiva i la participació de tot l'alumnat. Posteriorment, es va introduir una fase intermèdia amb oposició indirecta (Jianzi), que incrementava la complexitat decisional en un entorn de pressió moderada. Finalment, es va desenvolupar una fase d'oposició directa (Datchball), amb una major exigència tàctica i emocional, en què l'alumnat havia d'integrar els aprenentatges cooperatius treballats prèviament.

Aquesta progressió respon tant a criteris didàctics com inclusius, ja que permet generar un entorn inicial de seguretat que facilita la participació progressiva de tot l'alumnat, especialment d'aquell amb NESE, reduint la pressió inicial i afavorint la implicació en les dinàmiques de grup.

Pel que fa a la recollida de dades, aquesta es va estructurar en tres moments clau. El pretest es va administrar la setmana prèvia a l'inici de la intervenció mitjançant Google Classroom. Durant el desenvolupament de la SA, es va aplicar de manera continuada la rúbrica d'observació

sistemàtica docent i, en els grups experimentals, es van utilitzar el marcador col·lectiu i el *Passaport al Món* com a instruments de coavaluació i autoregulació. Finalment, el posttest es va realitzar un cop finalitzada la intervenció, permetent analitzar l'evolució de la percepció de l'alumnat.

Taula 8

Cronograma de les sessions de la Situació d'Aprenentatge "Passaport al Món"

Data	Dia	Hora	Grup	Sessió	Contingut	Tipus
13/04/2026	Dilluns	11:45–12:40	3r B	S1	Kabaddi	Control
14/04/2026	Dimarts	11:45–12:40	3r D	S1	Kabaddi	Experimental
15/04/2026	Dimecres	08:00–08:55	3r E	S1	Kabaddi	Control
16/04/2026	Dijous	08:00–08:55	3r E	S2	Kabaddi	Control
16/04/2026	Dijous	08:55–09:50	3r A	S1	Kabaddi	Control
16/04/2026	Dijous	09:50–10:45	3r C	S1	Kabaddi	Experimental
16/04/2026	Dijous	11:45–12:40	3r B	S2	Kabaddi	Control
17/04/2026	Divendres	08:55–09:50	3r A	S2	Kabaddi	Control
17/04/2026	Divendres	09:50–10:45	3r C	S2	Kabaddi	Experimental
17/04/2026	Divendres	11:45–12:40	3r D	S2	Kabaddi	Experimental
20/04/2026	Dilluns	11:45–12:40	3r B	S3	Kabaddi	Control
21/04/2026	Dimarts	11:45–12:40	3r D	S3	Kabaddi	Experimental
22/04/2026	Dimecres	08:00–08:55	3r E	S3	Kabaddi	Control
23/04/2026	Dijous	08:00–08:55	3r E	S4	Jianzi	Control
23/04/2026	Dijous	08:55–09:50	3r A	S3	Kabaddi	Control
23/04/2026	Dijous	09:50–10:45	3r C	S3	Kabaddi	Experimental

23/04/2026	Dijous	—	3r B	—	Actes de Sant Jordi	—
24/04/2026	Divendres	08:55–09:50	3r A	S4	Jianzi	Control
24/04/2026	Divendres	09:50–10:45	3r C	S4	Jianzi	Experimental
24/04/2026	Divendres	11:45–12:40	3r D	S4	Jianzi	Experimental
27/04/2026	Dilluns	11:45–12:40	3r B	S4	Jianzi	Control
28/04/2026	Dimarts	11:45–12:40	3r D	S5	Jianzi	Experimental
29/04/2026	Dimecres	08:00–08:55	3r E	S5	Jianzi	Control
30/04/2026	Dijous	—	—	—	Lliure disposició	—
01/05/2026	Divendres	—	—	—	Festiu (Dia del Treball)	—
04/05/2026	Dilluns	11:45–12:40	3r B	S5	Jianzi	Control
05/05/2026	Dimarts	11:45–12:40	3r D	S6	Jianzi	Experimental
06/05/2026	Dimecres	08:00–08:55	3r E	S6	Jianzi	Control
07/05/2026	Dijous	08:00–08:55	3r E	S7	Datchball	Control
07/05/2026	Dijous	08:55–09:50	3r A	S5	Jianzi	Control
07/05/2026	Dijous	09:50–10:45	3r C	S5	Jianzi	Experimental
07/05/2026	Dijous	11:45–12:40	3r B	S6	Jianzi	Control
08/05/2026	Divendres	08:55–09:50	3r A	S6	Jianzi	Control
08/05/2026	Divendres	09:50–10:45	3r C	S6	Jianzi	Experimental
08/05/2026	Divendres	11:45–12:40	3r D	S7	Datchball	Experimental
11/05/2026	Dilluns	11:45–12:40	3r B	S7	Datchball	Control

12/05/2026	Dimarts	—	—	—	Vaga Educació	—
13/05/2026	Dimecres	—	—	—	Sortida Patri	—
14/05/2026	Dijous	08:00–08:55	3r E	S8	Datchball	Control
14/05/2026	Dijous	08:55–09:50	3r A	S7	Datchball	Control
14/05/2026	Dijous	09:50–10:45	3r C	S7	Datchball	Experimental
14/05/2026	Dijous	11:45–12:40	3r B	S8	Datchball	Control
15/05/2026	Divendres	08:55–09:50	3r A	S8	Datchball	Control
15/05/2026	Divendres	09:50–10:45	3r C	S8	Datchball	Experimental
15/05/2026	Divendres	—	3r D	—	Festa Major de La Serreta	—
18/05/2026	Dilluns	11:45–12:40	3r B	S9	Datchball	Control
19/05/2026	Dimarts	11:45–12:40	3r D	S8	Datchball	Experimental
21/05/2026	Dijous	08:00–8:55	3r E	S9	Datchball	Control
21/05/2026	Dijous	08:55–9:50	3r A	S9	Datchball	Control
21/05/2026	Dijous	09:50–10:45	3r C	S9	Datchball	Experimental
22/05/2026	Divendres	11:45–12:40	3r D	S9	Datchball	Experimental
19/05/2026–22/05/2026	—	—	Tots	—	Posttest (Google Classroom)	—

Font: Elaboració pròpia.

5.7. Anàlisi de les dades

Un cop finalitzada la recollida d'informació, el tractament i l'anàlisi de les dades es va dur a terme mitjançant un enfocament mixt, integrant tècniques quantitatives i qualitatives. Aquesta estratègia respon a la necessitat de captar la complexitat del fenomen estudiat, combinant la mesura de la percepció de l'alumnat amb la comprensió dels processos socials i educatius que

es produeixen en el context de l'EF. La triangulació metodològica resultant permet augmentar la validesa interna de la investigació i aportar una visió més completa dels resultats.

Pel que fa a les dades quantitatives, provinents del qüestionari pretest i posttest, aquestes es van registrar i organitzar mitjançant Microsoft Excel. El qüestionari no es va utilitzar com a instrument d'avaluació qualificativa, sinó com a eina de recollida de dades sobre la percepció de l'alumnat en relació amb la cohesió social, el treball cooperatiu i el clima d'aula.

En una primera fase, es va realitzar una anàlisi estadística descriptiva, calculant les mitjanes i desviacions típiques de cada ítem i de les dimensions de l'AC (interdependència positiva, responsabilitat individual, interacció promotora, habilitats socials i processament grupal), tant als grups control com experimentals. Posteriorment, es va desenvolupar una anàlisi comparativa amb una doble finalitat: analitzar l'evolució intra-grup mitjançant la comparació pretest-posttest i comparar els resultats entre grups (control i experimental) per identificar possibles diferències associades a la metodologia aplicada.

Tot i que la mida de la mostra i el context educatiu no permeten una generalització estadística estricta, aquesta anàlisi aporta indicadors rellevants sobre possibles tendències de canvi derivades de la intervenció.

Pel que fa a les dades qualitatives, provinents de la rúbrica d'observació sistemàtica docent, del *Passaport al Món* i del marcador col·lectiu, es va aplicar una anàlisi de contingut de caràcter inductiu-deductiu. Inicialment, es va realitzar una lectura exhaustiva dels registres per identificar unitats de significat rellevants. Posteriorment, aquestes unitats es van codificar i agrupar en categories temàtiques definides a partir dels objectius d'aprenentatge, les competències treballades i els principis de l'AC.

Concretament, es van establir diversos eixos d'anàlisi:

- la gestió emocional i la convivència (CPSAA1 i CE5)
- la cooperació i la interdependència positiva (CPSAA3)
- l'assumpció de rols i l'autonomia
- la reflexió i l'autoregulació (CPSAA4 i CPSAA5)
- la inclusió i la participació de l'alumnat amb NESE
- la presa de decisions i la resolució motriu (CE2)
- el pensament crític i la inclusió (CC3)

El marcador col·lectiu es va analitzar com a registre de conductes cooperatives observables, ja que els punts s'atorgaven en funció de criteris vinculats a la participació, la cooperació, la convivència i l'assoliment dels objectius d'aprenentatge. Aquest instrument va permetre complementar la informació recollida mitjançant la rúbrica docent i el *Passaport al Món*.

Aquest procés de codificació va permetre identificar patrons de comportament, dinàmiques de funcionament dels equips i canvis qualitatius al llarg de la intervenció, aportant una comprensió més profunda dels processos educatius desenvolupats durant la SA.

Per garantir la fiabilitat de l'anàlisi qualitativa, es van mantenir criteris de codificació coherents durant tot el procés i es van contrastar les interpretacions amb les evidències recollides mitjançant la rúbrica docent, el marcador col·lectiu i el *Passaport al Món*, reduint així el risc de subjectivitat.

Finalment, la integració de les dades quantitatives i qualitatives es va realitzar mitjançant un procés de triangulació, contrastant la informació obtinguda des de tres perspectives complementàries: la percepció de l'alumnat (qüestionari), l'observació docent (rúbrica) i la reflexió col·lectiva dels equips (*Passaport al Món* i marcador col·lectiu). Aquesta triangulació permet reforçar la consistència dels resultats i validar les conclusions de la investigació.

Taula 9

Matriu de síntesi metodològica per a l'anàlisi de dades

Dimensió d'estudi	Instrument de recollida	Tipus de dades	Mètode d'anàlisi i tractament
Clima social, cohesió i percepció del treball cooperatiu	Qüestionari ad hoc (pretest / posttest)	Quantitatives (escala Likert 1–6)	Estadística descriptiva (mitjanes i desviacions típiques) i anàlisi comparativa pre–post i entre grups (GC i GE).
Conductes motrius, participació, inclusió (NESE) i presa de decisions	Rúbrica d'observació sistemàtica docent	Qualitatives sistematitzades (nivells d'assoliment AS–AN–AE)	Anàlisi comparativa dels nivells d'assoliment i identificació de patrons de comportament i evolució al llarg de la intervenció.
Cooperació, convivència, rols i autoregulació del grup	"Passaport al Món" (dossier d'equip)	Qualitatives (respostes obertes i reflexives)	Anàlisi de contingut (codificació i categorització de reflexions, identificació de patrons i dinàmiques de grup).
Interdependència positiva, participació i comportament cooperatiu en joc	Marcador col·lectiu	Qualitatives sistematitzades (registre de punts per criteris)	Anàlisi de freqüències i evolució dels indicadors cooperatius, identificació de tendències i contrast

			amb la rúbrica i el passaport.

Font: Elaboració pròpia.

6. Resultats

6.1. Resultats del qüestionari pretest-posttest

Amb l'objectiu d'analitzar l'evolució de la percepció de cohesió, participació i treball cooperatiu de l'alumnat, es va administrar un qüestionari tipus Likert (1-6) abans i després de la implementació de la SA. Aquest qüestionari es va aplicar tant als grups experimentals (3r C i 3r D) com als grups control (3r A, 3r B i 3r E).

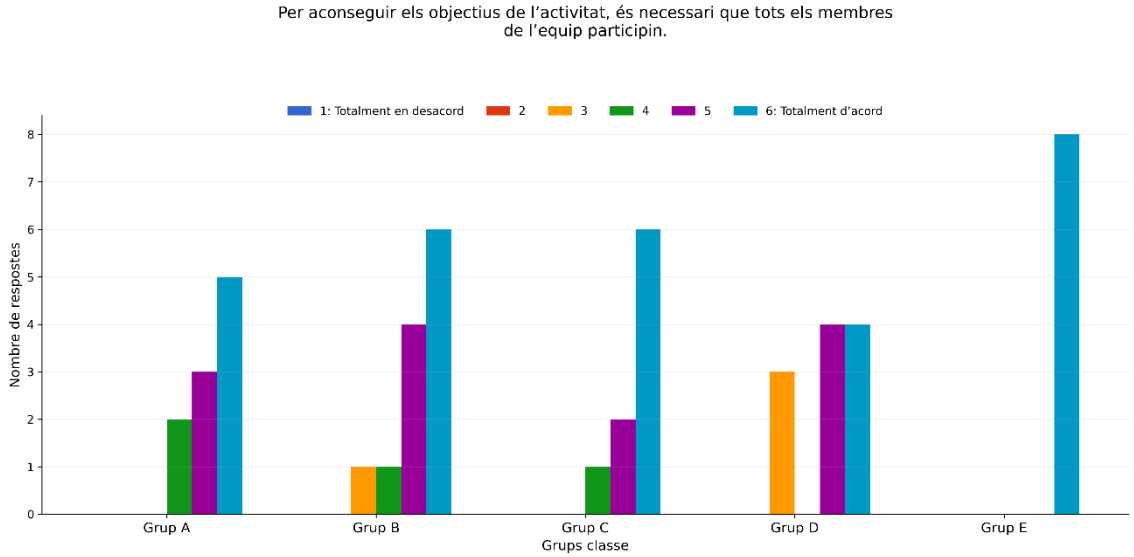
Els resultats es presenten agrupats segons les diferents dimensions vinculades als principis de l'AC, diferenciant els grups classe amb la finalitat de descriure les tendències observades entre el pretest i el posttest.

6.1.1. Interdependència positiva

La dimensió d'interdependència positiva fa referència a la percepció de necessitat de participació conjunta i ajuda entre els membres de l'equip per assolir els objectius de les activitats. Per analitzar aquesta dimensió es van considerar principalment els ítems 1, 2 i 3 del qüestionari.

Figura 13

Resultats de l'ítem 1 del qüestionari pretest segons els grups classe



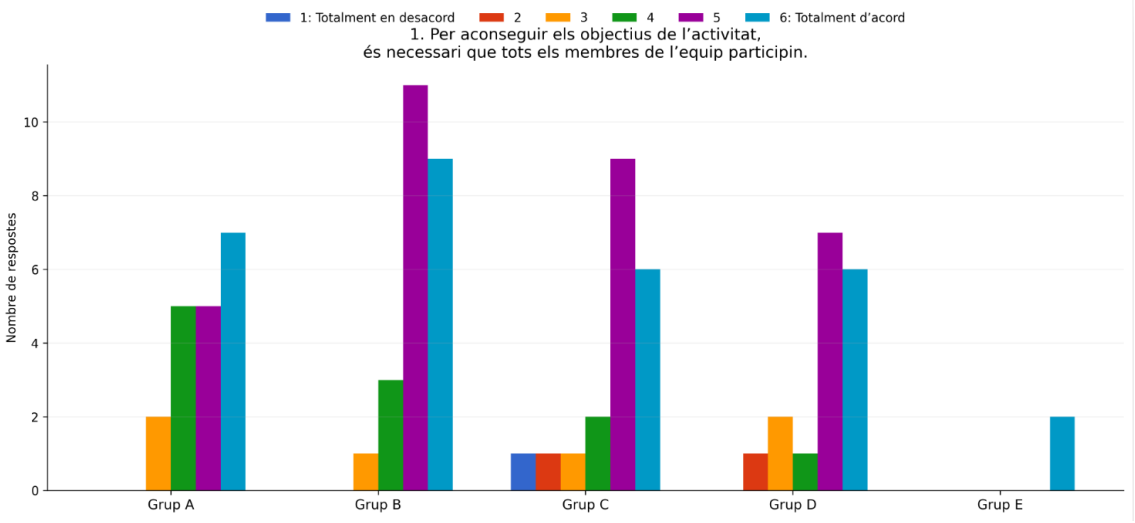
Font: elaboració pròpia

En el pretest de l'ítem 1 s'observa una tendència general cap a puntuacions elevades, especialment en els valors 5 i 6 de l'escala Likert. Els grups B, C i E destaquen per la concentració

de respostes en les puntuacions més altes, fet que reflecteix una percepció positiva sobre la importància de la participació conjunta per assolir els objectius de l'activitat.

Figura 14

Resultats de l'ítem 1 del qüestionari posttest segons els grups classe

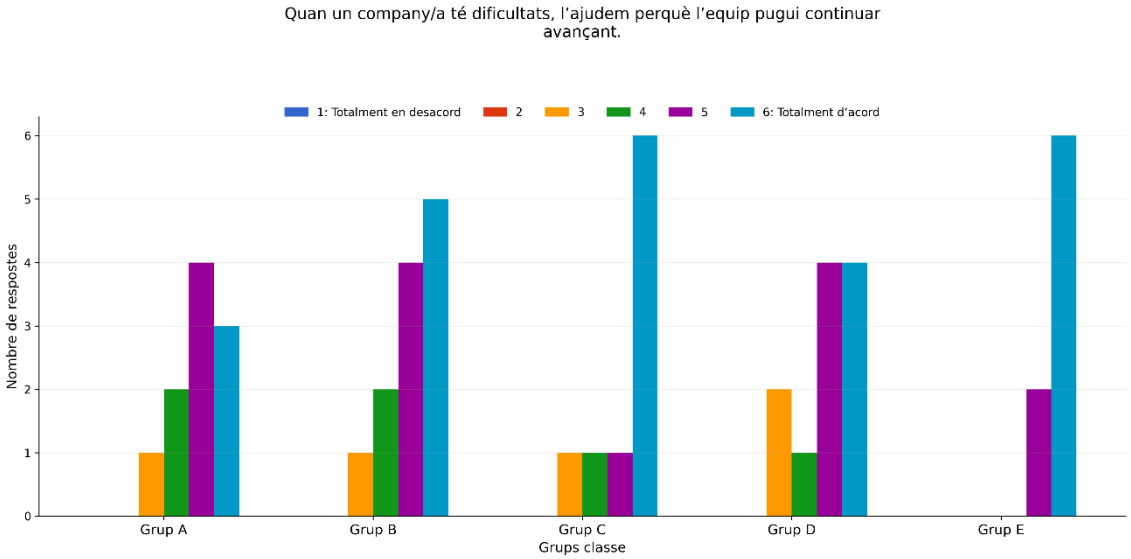


Font: elaboració pròpia

En el posttest es manté una elevada presència de puntuacions altes en la majoria de grups. Els grups A i B concentren principalment les respostes en els valors 5 i 6, mentre que els grups experimentals (3r C i 3r D) també mantenen una tendència positiva, especialment en el valor 5 de l'escala Likert. El grup E continua mostrant totes les respostes en la puntuació màxima.

Figura 15

Resultats de l'ítem 2 del qüestionari pretest segons els grups classe



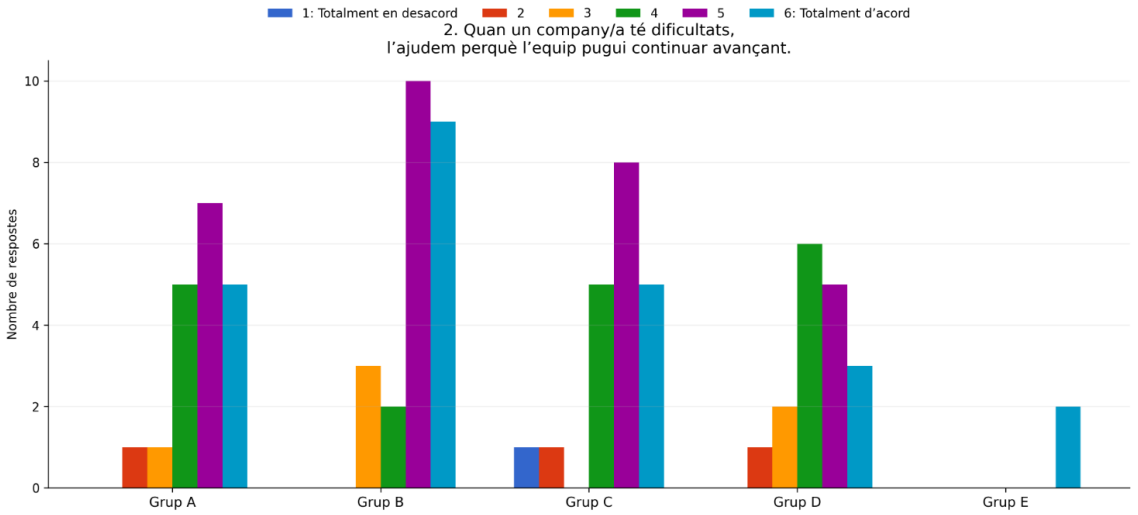
Font: Elaboració pròpia

En el pretest de l'ítem 2 s'observa una tendència positiva en tots els grups, amb una concentració destacada de respostes en els valors 5 i 6 de l'escala Likert. Els grups C i E mostren

una major presència de puntuacions màximes, fet que reflecteix una percepció favorable envers l'ajuda entre companys/es per afavorir el progrés de l'equip.

Figura 16

Resultats de l'ítem 2 del qüestionari posttest segons els grups classe

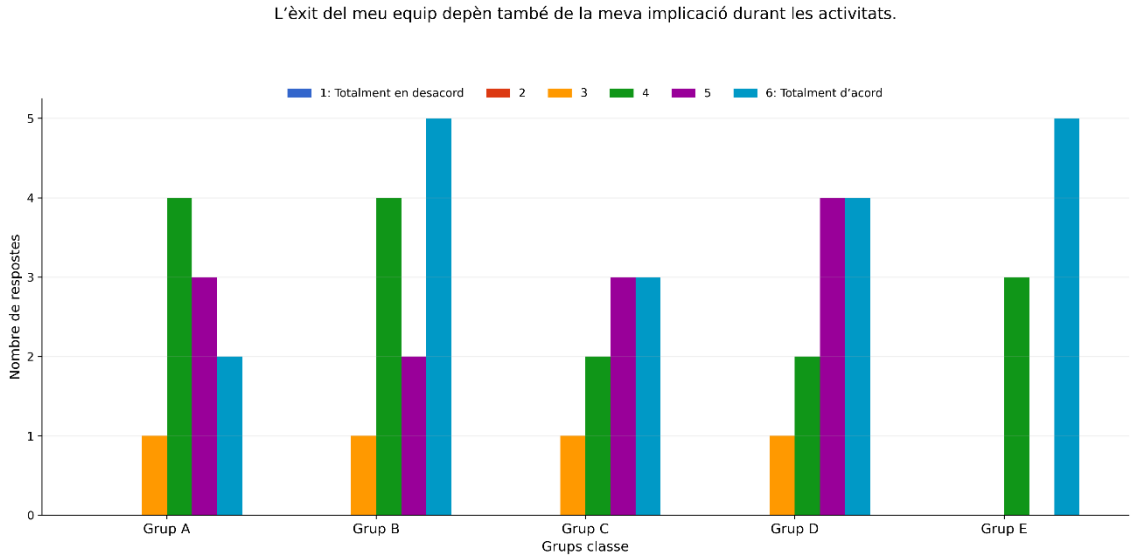


Font: Elaboració pròpia

En el posttest de l'ítem 2 es manté una tendència positiva en tots els grups, amb una elevada presència de respostes en els valors 5 i 6 de l'escala Likert. El grup B destaca per la concentració de puntuacions altes, mentre que els grups C i D mostren una distribució més variada, tot i mantenir una percepció favorable envers l'ajuda entre companys/es.

Figura 17

Resultats de l'ítem 3 del qüestionari pretest segons els grups classe

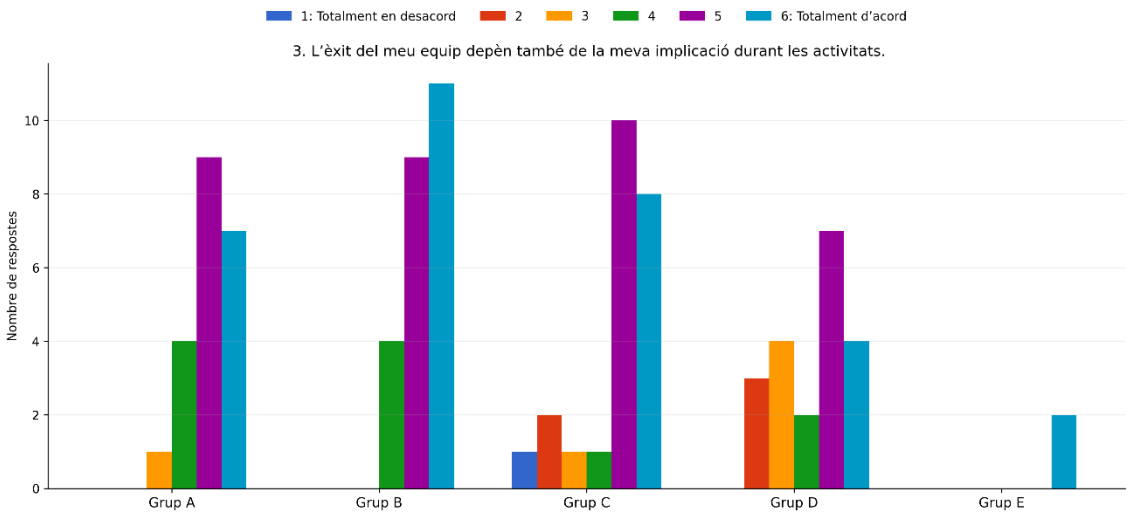


Font: Elaboració pròpia

En el pretest de l'ítem 3 s'observa una tendència positiva en tots els grups, amb una major concentració de respostes en els valors 4, 5 i 6 de l'escala Likert. Els grups B, D i E destaquen per la presència de puntuacions elevades, fet que reflecteix una percepció favorable sobre la importància de la implicació individual en l'èxit de l'equip.

Figura 18

Resultats de l'ítem 3 del qüestionari posttest segons els grups classe



Font: Elaboració pròpia

En el posttest de l'ítem 3 es manté una tendència positiva en tots els grups, amb una elevada concentració de respostes en els valors 5 i 6 de l'escala Likert. Els grups A, B i C destaquen per l'augment de puntuacions altes, mentre que el grup D mostra una distribució més variada, tot i mantenir una percepció favorable sobre la importància de la implicació individual en l'èxit de l'equip.

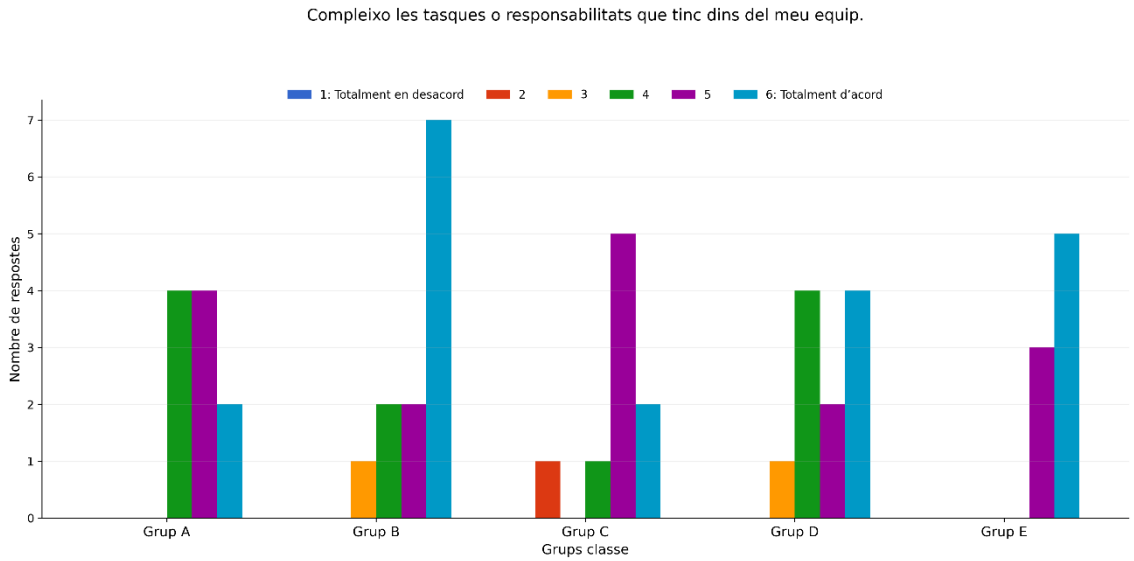
6.1.2. Responsabilitat individual

La dimensió de responsabilitat individual fa referència al grau d'implicació personal de cada membre dins del funcionament de l'equip, així com a la percepció que cadascú ha de contribuir activament al desenvolupament de les activitats cooperatives.

A continuació, es presenten els resultats corresponents als ítems vinculats a aquesta dimensió en els qüestionaris pretest i posttest.

Figura 19

Resultats de l'ítem 4 del qüestionari pretest segons els grups classe

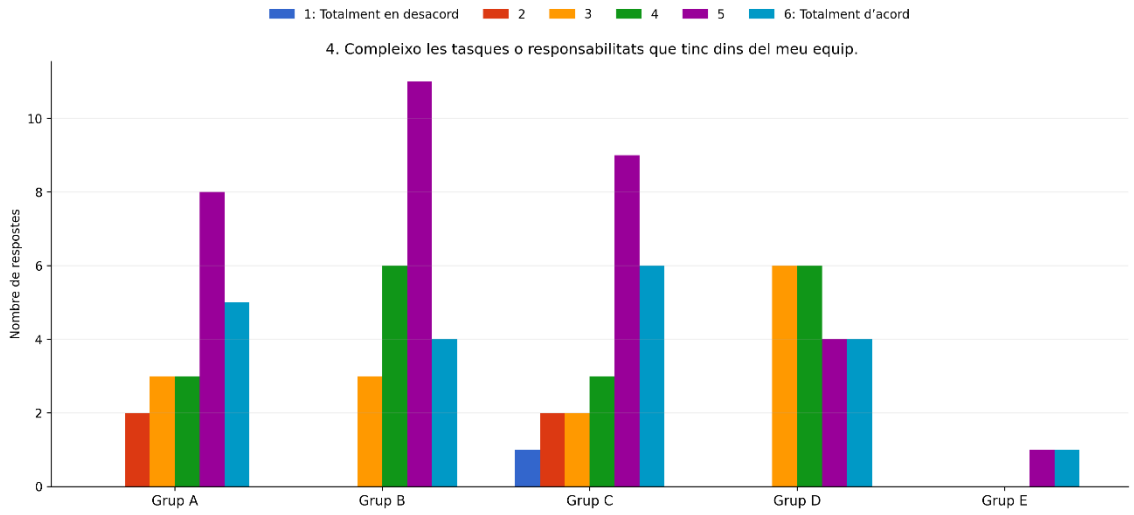


Font: Elaboració pròpia

En el pretest de l'ítem 4 s'observa una tendència positiva en tots els grups, amb una major concentració de respostes en els valors 4, 5 i 6 de l'escala Likert. Els grups B i E destaquen per la presència de puntuacions màximes, fet que reflecteix una percepció favorable sobre el compliment de les responsabilitats dins de l'equip.

Figura 20

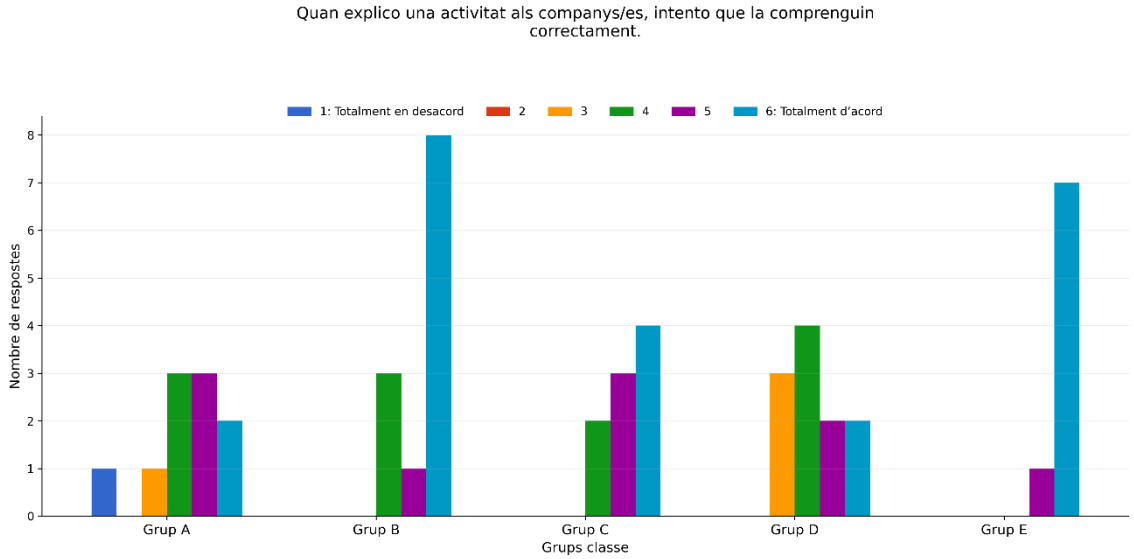
Resultats de l'ítem 4 del qüestionari posttest segons els grups classe



En el posttest de l'ítem 4 es manté una tendència positiva en la majoria de grups, amb una elevada concentració de respostes en els valors 5 i 6 de l'escala Likert. Els grups B i C destaquen per la presència de puntuacions altes, mentre que el grup D mostra una distribució més equilibrada entre els valors 3, 4, 5 i 6.

Figura 21

Resultats de l'ítem 5 del qüestionari pretest segons els grups classe

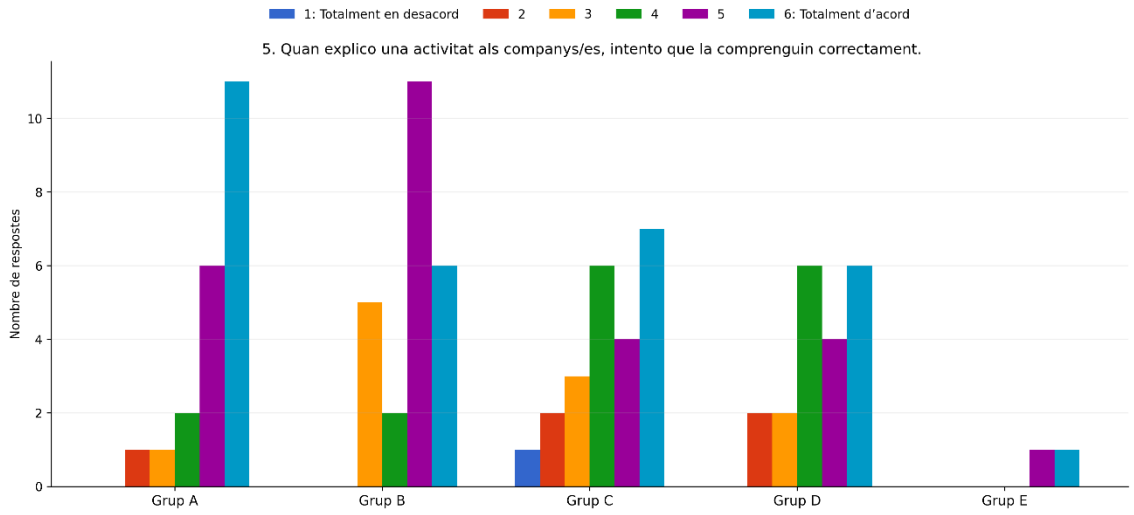


Font: Elaboració pròpia

En el pretest de l'ítem 5 predominen les puntuacions altes en tots els grups classe. Els grups A i B concentren principalment les respostes en els valors 5 i 6, mentre que els grups C i D mostren una distribució més repartida entre els valors intermedis i alts. El grup E presenta un nombre reduït de respostes concentrades en els valors més elevats.

Figura 22

Resultats de l'ítem 5 del qüestionari posttest segons els grups classe

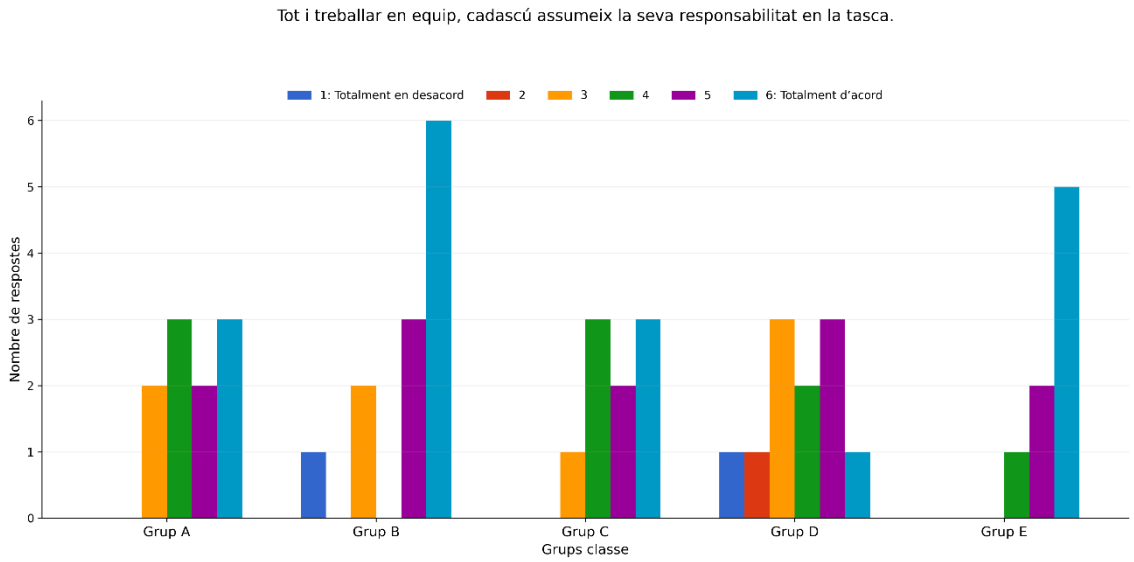


Font: Elaboració pròpia

En el posttest de l'ítem 5 predominen les puntuacions altes en tots els grups classe. Els grups A i B continuen concentrant principalment les respostes en els valors 5 i 6, mentre que els grups C i D mantenen una distribució més repartida entre els valors intermedis i alts. El grup E presenta un nombre reduït de respostes concentrades en els valors més elevats.

Figura 23

Resultats de l'ítem 6 del qüestionari pretest segons els grups classe

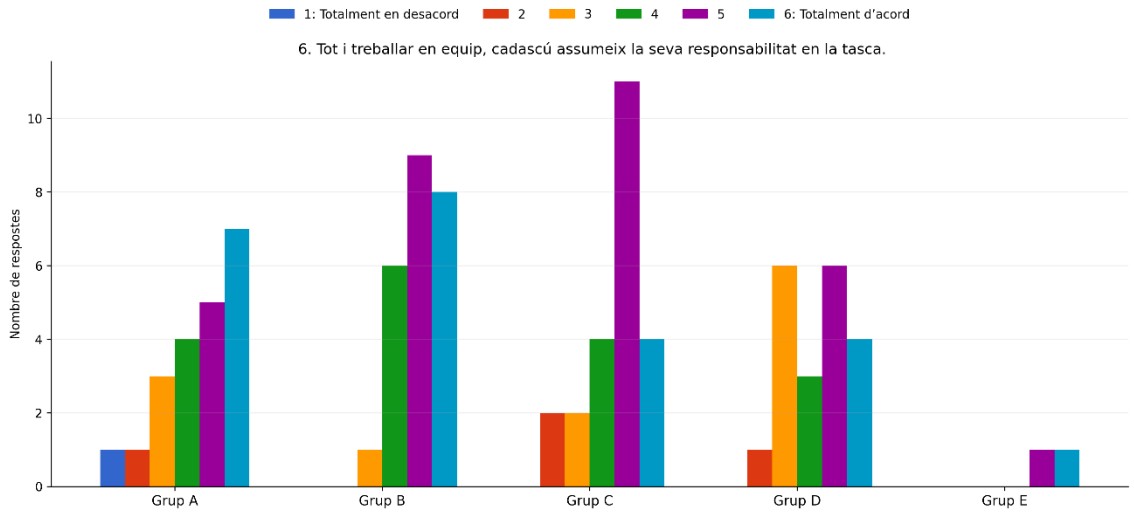


Font: Elaboració pròpia

En el pretest de l'ítem 6 predominen les puntuacions altes en tots els grups classe. Els grups B i E concentren principalment les respostes en el valor 6, mentre que els grups A i C mostren una distribució més equilibrada entre els valors 4, 5 i 6. El grup D presenta una major variabilitat de respostes entre els diferents valors de l'escala.

Figura 24

Resultats de l'ítem 6 del qüestionari posttest segons els grups classe



Font: Elaboració pròpia

En el posttest de l'ítem 6 predominen les puntuacions altes en tots els grups classe. Els grups B i C concentren principalment les respostes en els valors 5 i 6, mentre que el grup A mostra una distribució més repartida entre valors intermedis i alts. El grup D manté una major variabilitat de respostes, i el grup E concentra principalment les seves puntuacions en els valors més elevats.

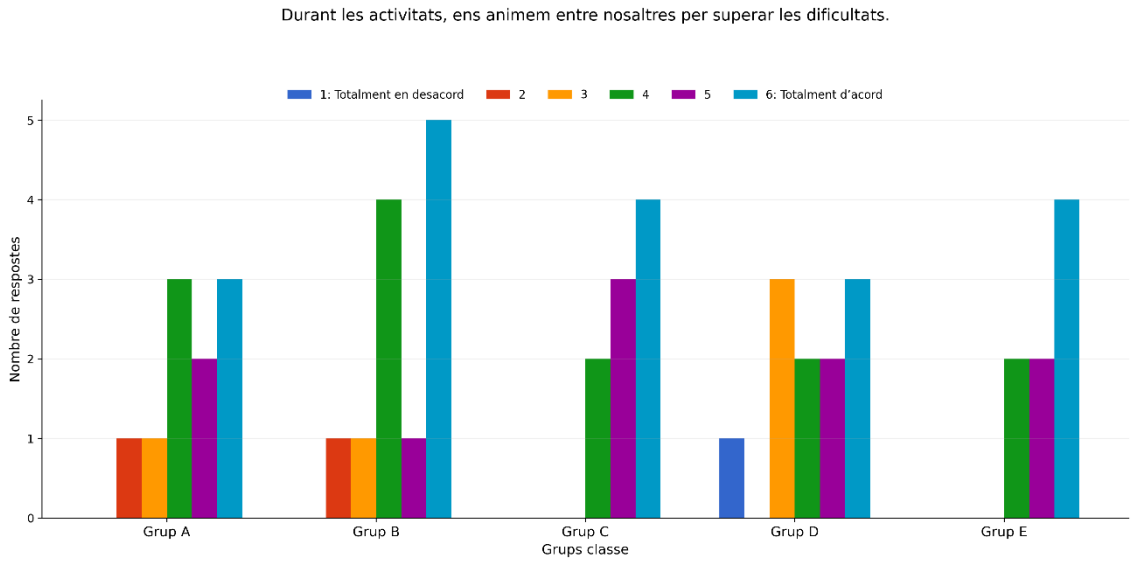
6.1.3. Interacció promotora

La dimensió d'interacció promotora fa referència a les conductes d'ajuda, suport i comunicació entre els membres de l'equip durant el desenvolupament de les activitats cooperatives. Aquesta dimensió analitza fins a quin punt l'alumnat facilita l'aprenentatge dels companys/es, comparteix informació i contribueix activament al funcionament col·lectiu del grup.

A continuació, es presenten els resultats corresponents als ítems vinculats a aquesta dimensió en els qüestionaris pretest i posttest.

Figura 25

Resultats de l'ítem 7 del qüestionari pretest segons els grups classe

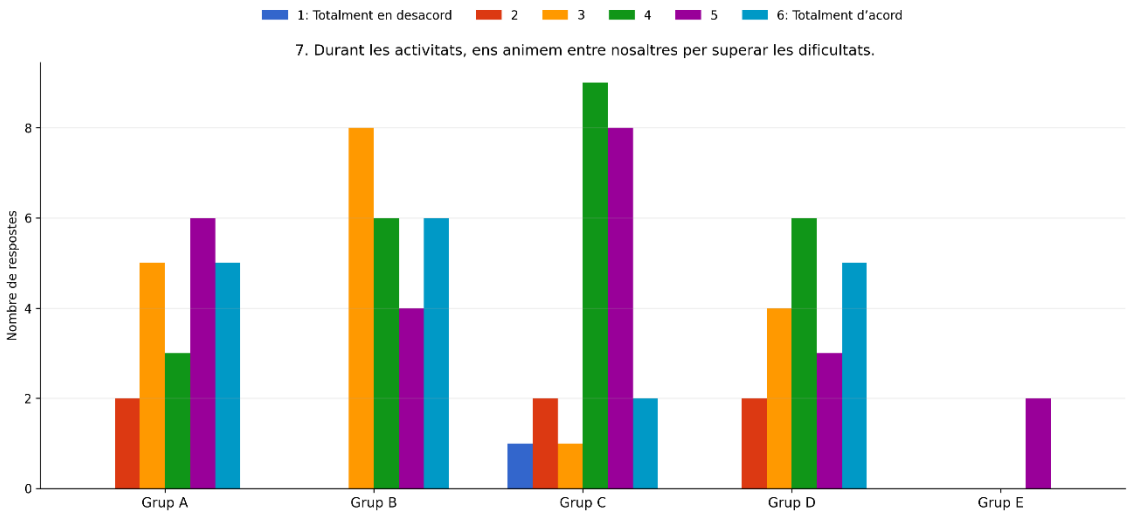


Font: Elaboració pròpia

En el pretest de l'ítem 7 predominen les puntuacions altes en tots els grups classe. Els grups B, C i E concentren principalment les respostes en els valors 5 i 6, mentre que els grups A i D mostren una distribució més repartida entre valors intermedis i alts. En general, les respostes reflecteixen una percepció positiva sobre l'ajuda i l'ànim entre companys/es durant les activitats.

Figura 26

Resultats de l'ítem 7 del qüestionari posttest segons els grups classe

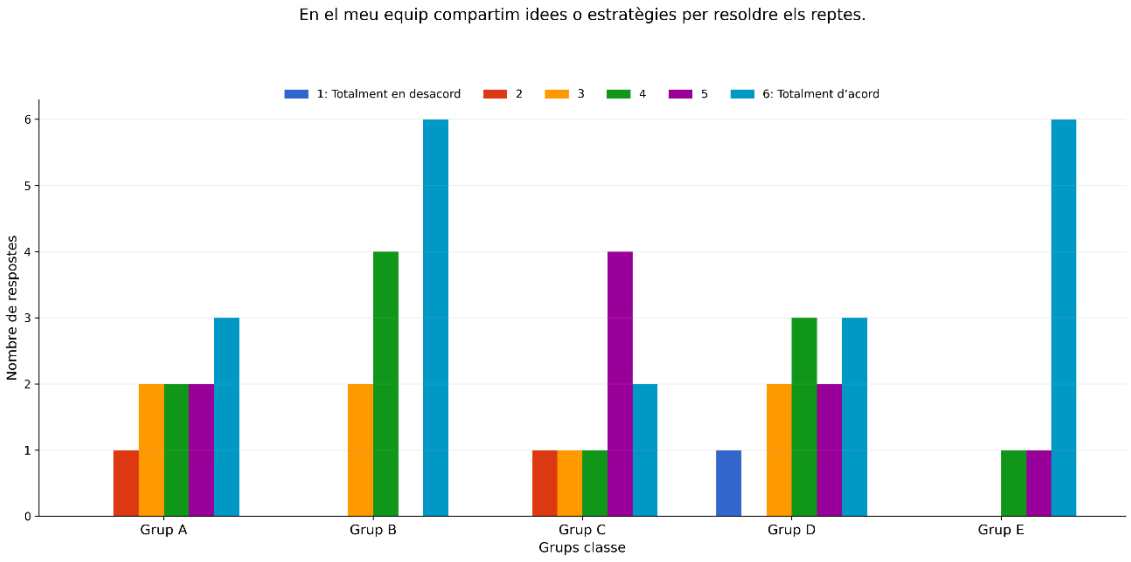


Font: Elaboració pròpia

En el posttest de l'ítem 7 predominen les puntuacions mitjanes i altes en tots els grups classe. Els grups C i D concentren principalment les respostes en els valors 4 i 5, mentre que els grups A i B mostren una distribució més repartida entre els valors 3, 4, 5 i 6. El grup E presenta un nombre reduït de respostes concentrades en el valor 5.

Figura 27

Resultats de l'ítem 8 del qüestionari pretest segons els grups classe

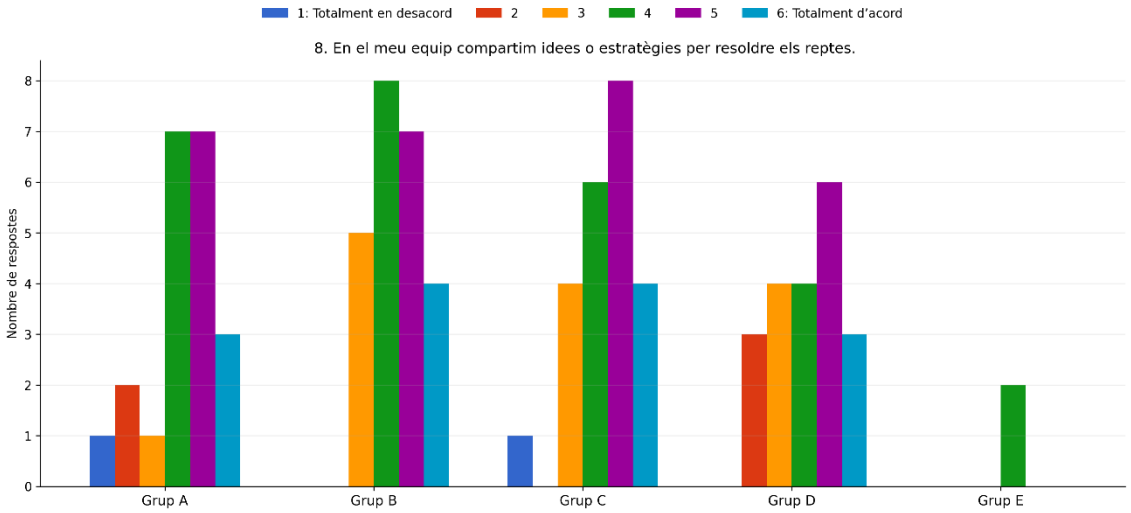


Font: Elaboració pròpia

En el pretest de l'ítem 8 predominen les puntuacions altes en tots els grups classe. Els grups B i E concentren principalment les respostes en el valor 6, mentre que els grups A, C i D mostren una distribució més repartida entre els valors 3, 4, 5 i 6. En general, les respostes reflecteixen una percepció positiva sobre el fet de compartir idees i estratègies dins de l'equip.

Figura 28

Resultats de l'ítem 8 del qüestionari posttest segons els grups classe

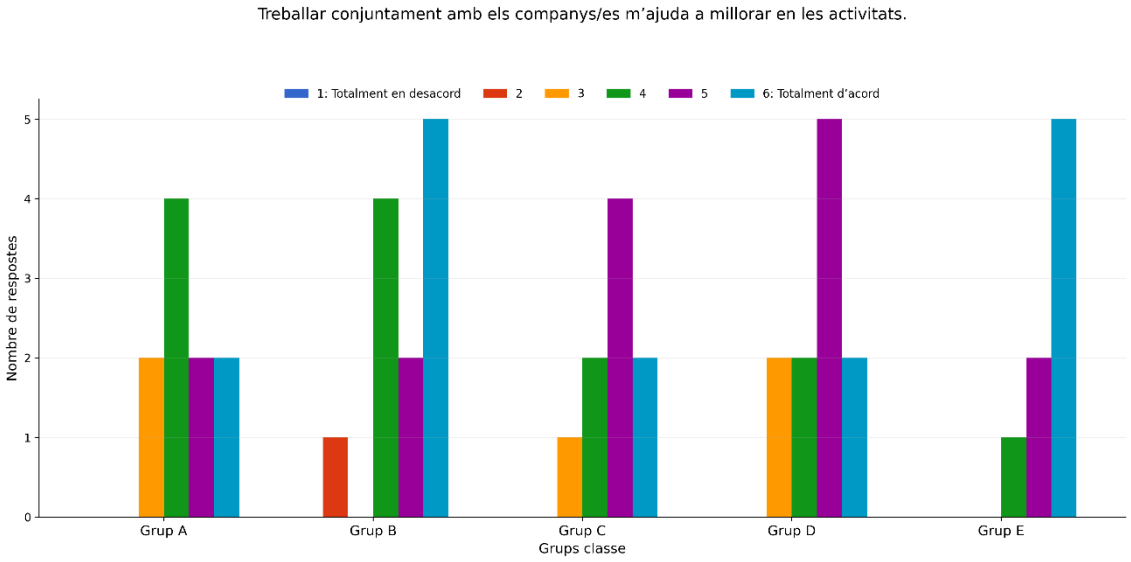


Font: Elaboració pròpia

En el posttest de l'ítem 8 predominen les puntuacions mitjanes i altes en la majoria de grups classe. Els grups A, B i C concentren principalment les respostes en els valors 4 i 5, mentre que el grup D mostra una distribució més repartida entre els valors 2, 3, 4 i 5. El grup E presenta un nombre reduït de respostes concentrades en el valor 4.

Figura 29

Resultats de l'ítem 9 del qüestionari pretest segons els grups classe

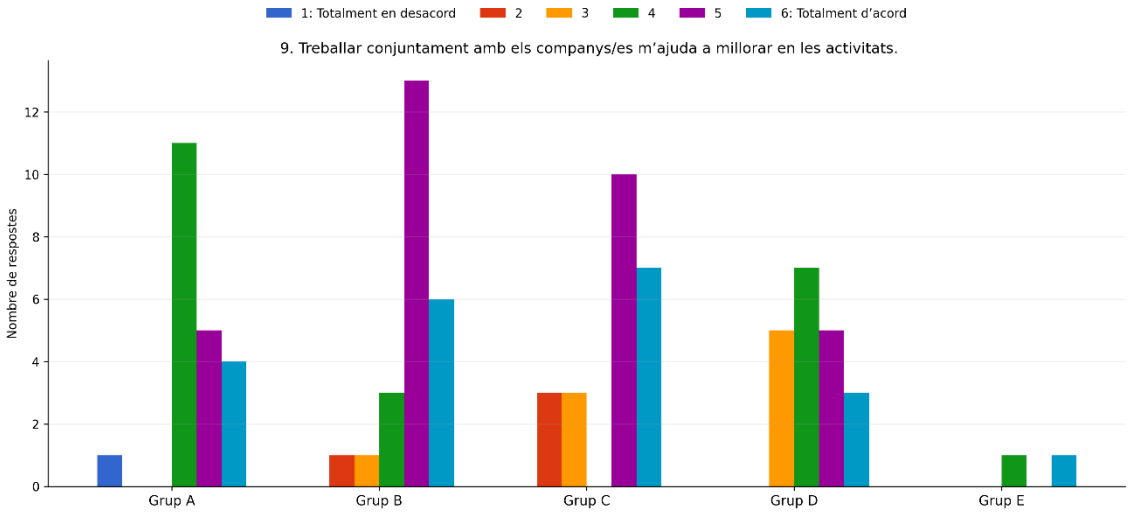


Font: Elaboració pròpia

En el pretest de l'ítem 9 predominen les puntuacions altes en tots els grups classe. Els grups B i E concentren principalment les respostes en el valor 6, mentre que els grups C i D mostren una major presència de puntuacions en el valor 5. El grup A presenta una distribució més repartida entre els valors 3, 4, 5 i 6.

Figura 30

Resultats de l'ítem 9 del qüestionari posttest segons els grups classe



Font: Elaboració pròpia

En el posttest de l'ítem 9 predominen les puntuacions mitjanes i altes en tots els grups classe. Els grups B i C concentren principalment les respostes en el valor 5, mentre que el grup A mostra una major presència de puntuacions en el valor 4. El grup D presenta una distribució més repartida entre els valors 3, 4 i 5, i el grup E concentra principalment les seves respostes en els valors 4 i 6.

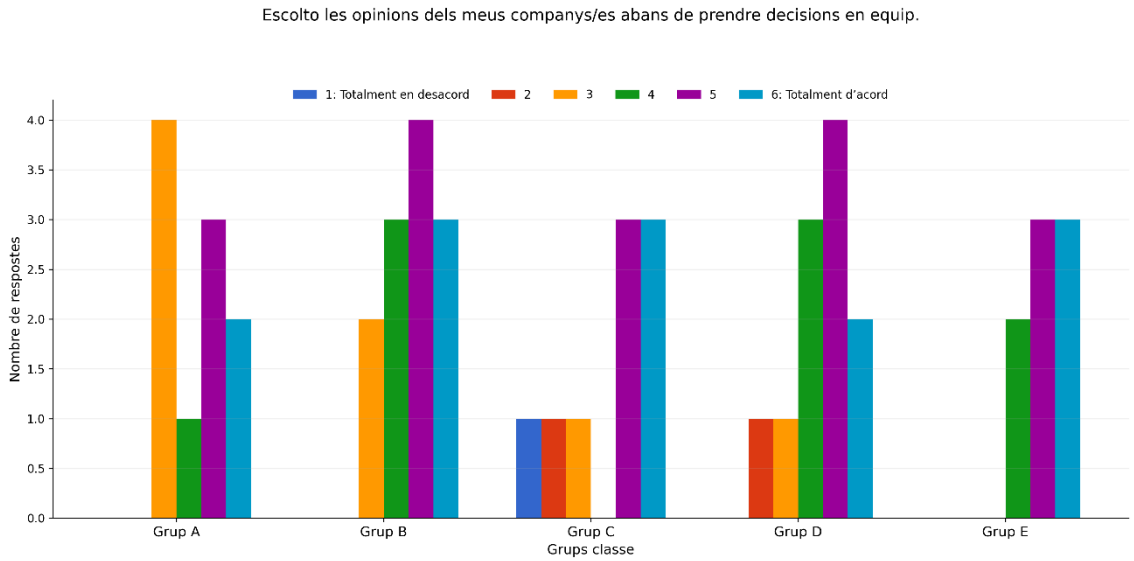
6.1.4. Habilitats socials

La dimensió d'habilitats socials fa referència a la capacitat de l'alumnat per comunicar-se de manera respectuosa, escoltar les aportacions dels companys/es, gestionar desacords i mantenir relacions positives dins del grup.

A continuació, es presenten els resultats corresponents als ítems vinculats a aquesta dimensió en els qüestionaris pretest i posttest.

Figura 31

Resultats de l'ítem 10 del qüestionari pretest segons els grups classe

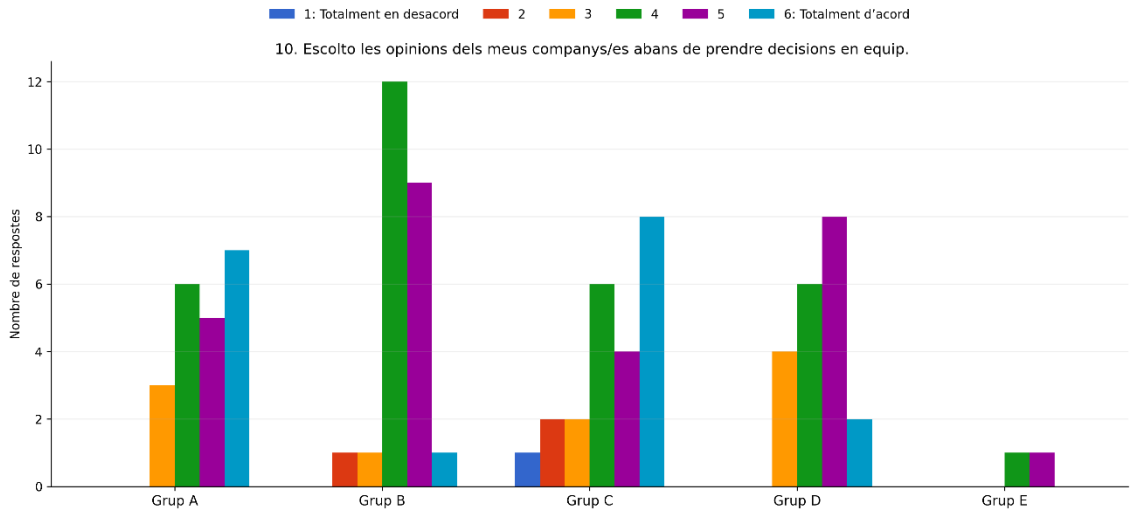


Font: Elaboració pròpia

En el pretest de l'ítem 10 predominen les puntuacions mitjanes i altes en la majoria de grups classe. Els grups B, D i E concentren principalment les respostes en el valor 5, mentre que el grup A mostra una major presència de puntuacions en el valor 3. El grup C presenta una distribució més variable entre els diferents valors de l'escala.

Figura 32

Resultats de l'ítem 10 del qüestionari posttest segons els grups classe

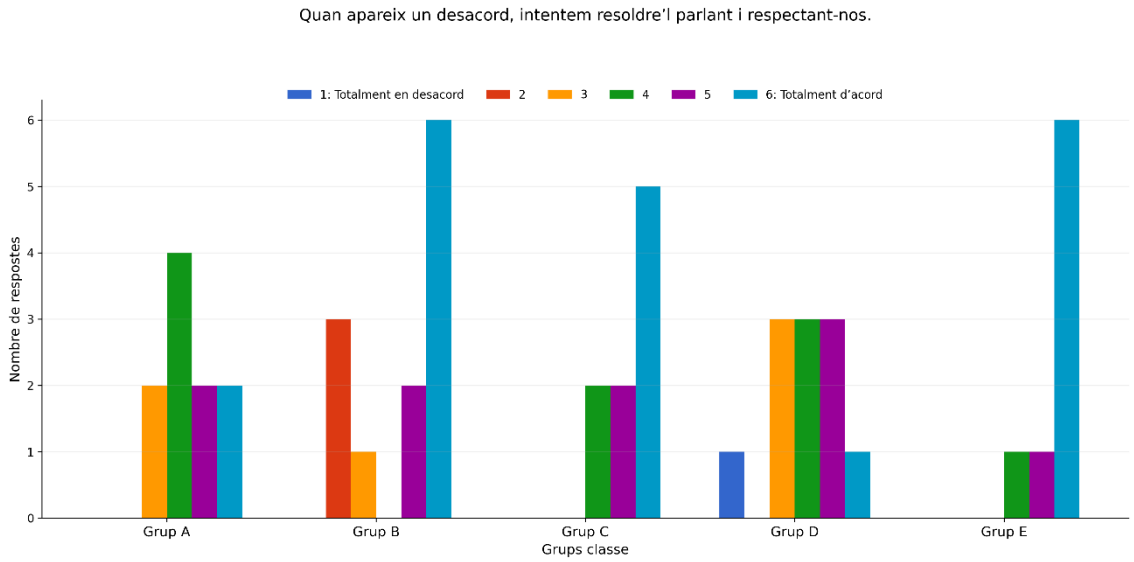


Font: Elaboració pròpia

En el posttest de l'ítem 10 predominen les puntuacions mitjanes i altes en tots els grups classe. Els grups A i C concentren principalment les respostes en el valor 6, mentre que els grups B i D mostren una major presència de puntuacions en els valors 4 i 5. El grup E presenta un nombre reduït de respostes concentrades en els valors 4 i 5.

Figura 33

Resultats de l'ítem 11 del qüestionari pretest segons els grups classe

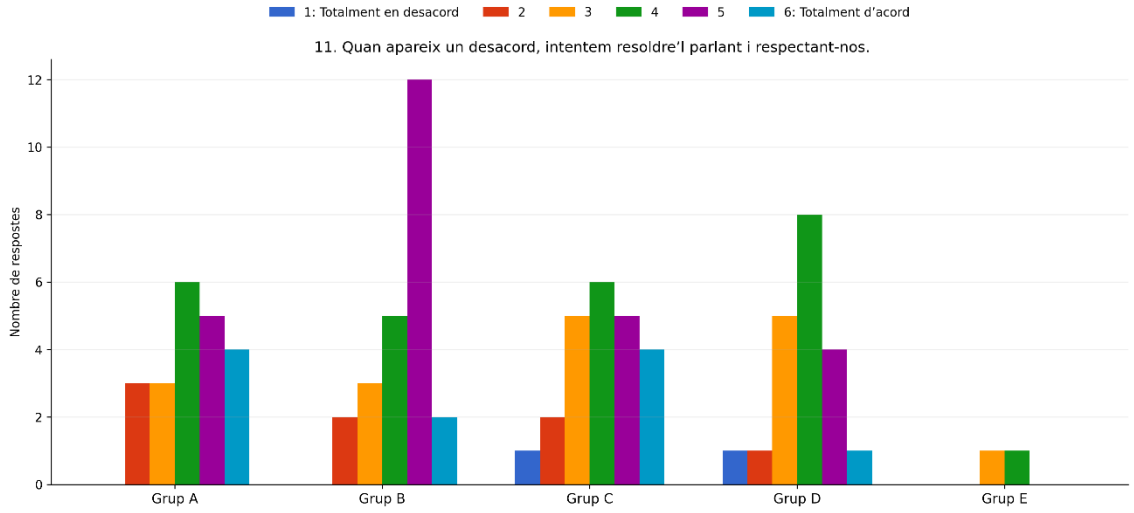


Font: Elaboració pròpia

En el pretest de l'ítem 11 predominen les puntuacions mitjanes i altes en la majoria de grups classe. Els grups B, C i E concentren principalment les respostes en el valor 6, mentre que el grup A mostra una distribució més repartida entre els valors 3, 4, 5 i 6. El grup D presenta una major variabilitat entre els diferents valors de l'escala.

Figura 34

Resultats de l'ítem 11 del qüestionari posttest segons els grups classe

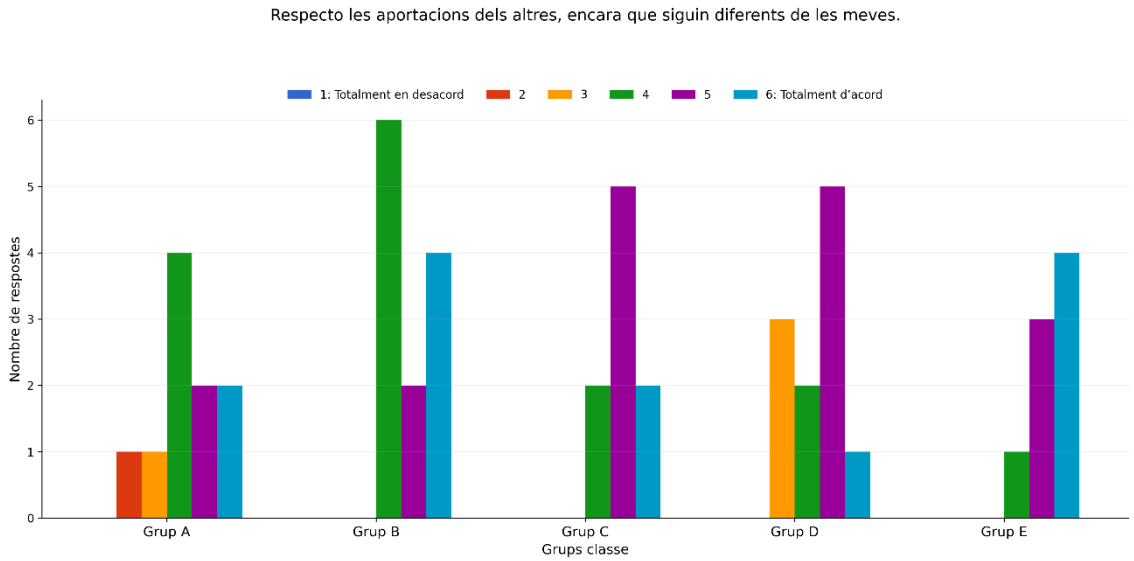


Font: Elaboració pròpia

En el posttest de l'ítem 11 predominen les puntuacions mitjanes i altes en la majoria de grups classe. Els grups A, C i D mostren una distribució principalment situada entre els valors 3, 4 i 5, mentre que el grup B concentra principalment les respostes en el valor 5. El grup E presenta un nombre reduït de respostes concentrades en els valors 3 i 4.

Figura 35

Resultats de l'ítem 12 del qüestionari pretest segons els grups classe

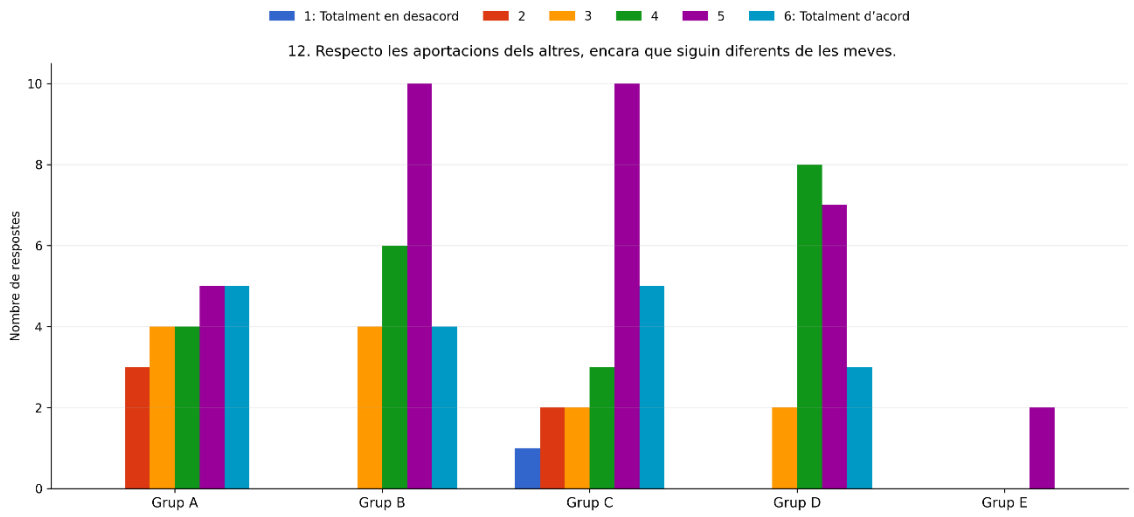


Font: Elaboració pròpia

En el pretest de l'ítem 12 predominen les puntuacions altes en tots els grups classe. Els grups B, C, D i E concentren principalment les respostes en els valors 5 i 6, mentre que el grup A mostra una distribució més repartida entre els diferents valors de l'escala.

Figura 36

Resultats de l'ítem 12 del qüestionari posttest segons els grups classe



Font: Elaboració pròpia

En el posttest de l'ítem 12 predominen les puntuacions mitjanes i altes en la majoria de grups classe. Els grups B, C i D concentren principalment les respostes en el valor 5, mentre que el grup A mostra una distribució més repartida entre els diferents valors de l'escala. El grup E presenta un nombre reduït de respostes concentrades principalment en el valor 5.

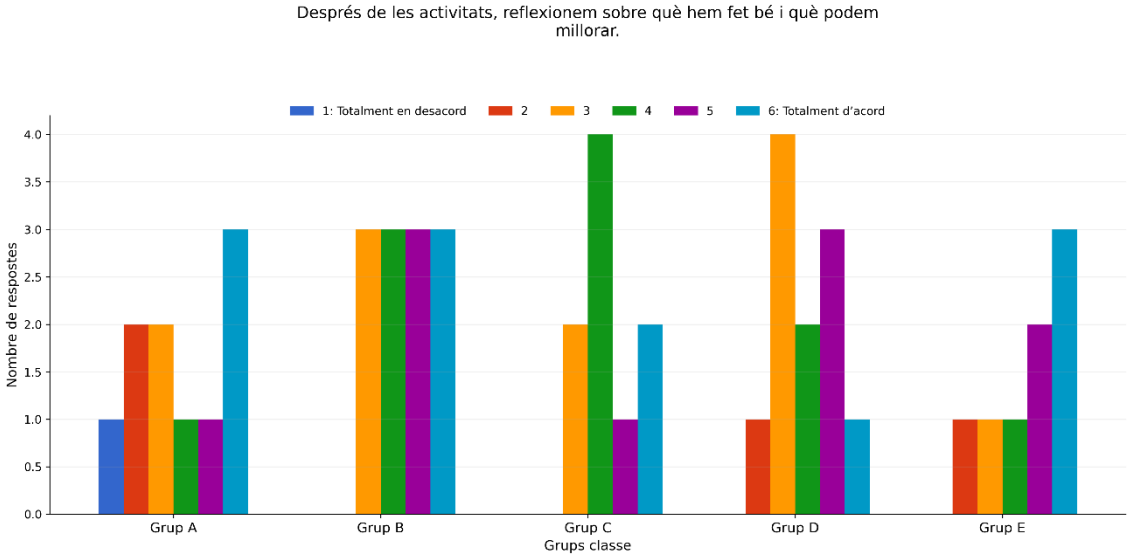
6.1.5. Processament grupal

La dimensió de processament grupal fa referència a la capacitat dels equips per reflexionar conjuntament sobre el seu funcionament, identificar dificultats i proposar estratègies de millora després de les activitats cooperatives.

A continuació, es presenten els resultats corresponents als ítems vinculats a aquesta dimensió en els qüestionaris pretest i posttest.

Figura 37

Resultats de l'ítem 13 del qüestionari pretest segons els grups classe

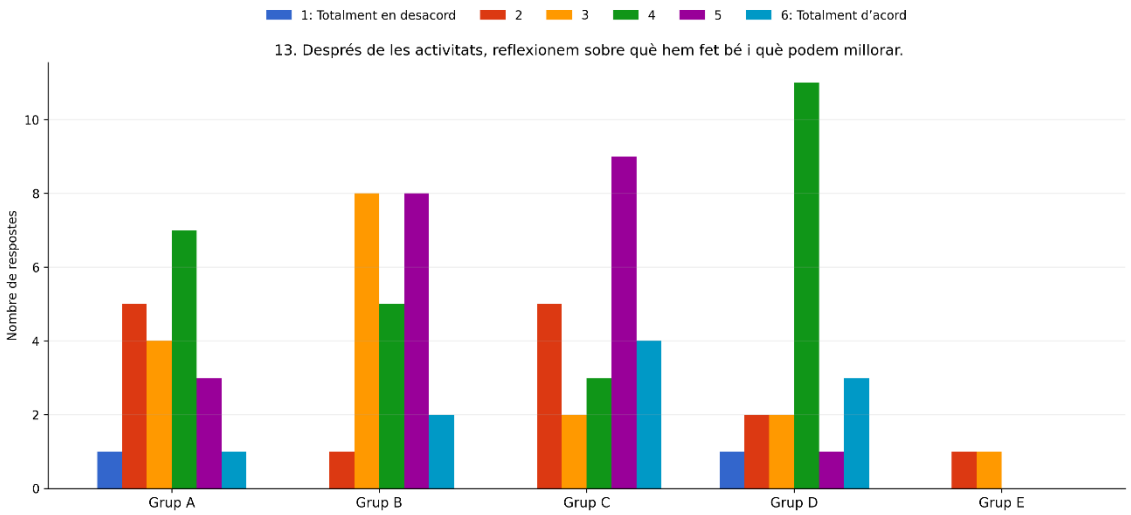


Font: Elaboració pròpia

En el pretest de l'ítem 13 predominen les puntuacions mitjanes i altes en tots els grups classe. Els grups B i C mostren una distribució equilibrada entre els valors alts, mentre que el grup D concentra una major presència de respostes en el valor 3. El grup A presenta una distribució més variable entre els diferents valors de l'escala, i el grup E concentra principalment les seves respostes en els valors 5 i 6.

Figura 38

Resultats de l'ítem 13 del qüestionari posttest segons els grups classe

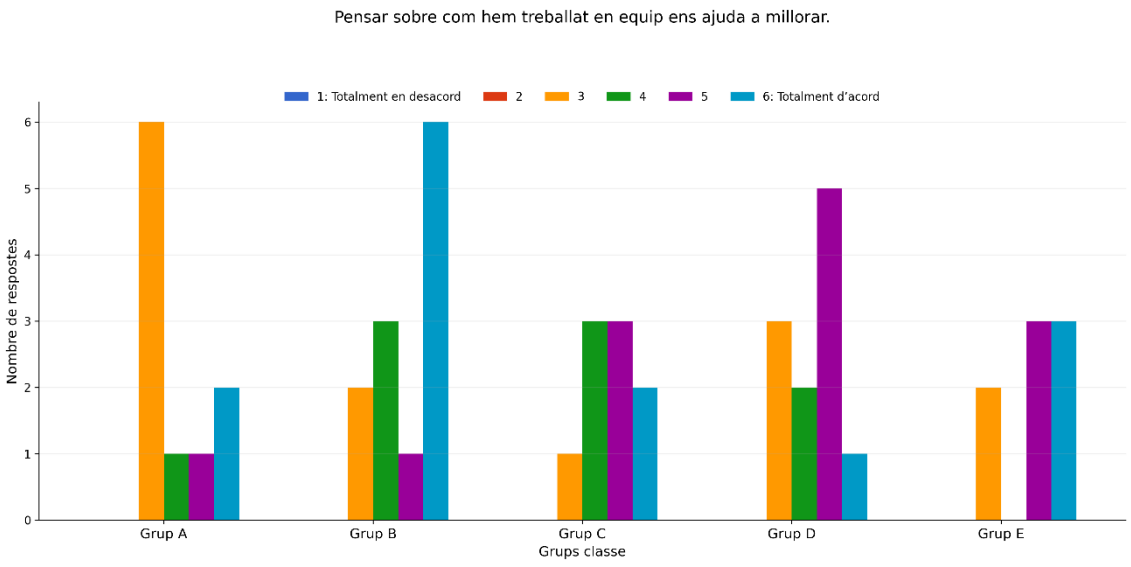


Font: Elaboració pròpia

En el posttest de l'ítem 13 predominen les puntuacions mitjanes i altes en la majoria de grups classe. Els grups B i C concentren principalment les respostes en el valor 5, mentre que el grup D mostra una major presència de puntuacions en el valor 4. El grup A presenta una distribució més repartida entre els valors 2, 3, 4 i 5, i el grup E concentra principalment les seves respostes en els valors 2 i 3.

Figura 39

Resultats de l'ítem 14 del qüestionari pretest segons els grups classe



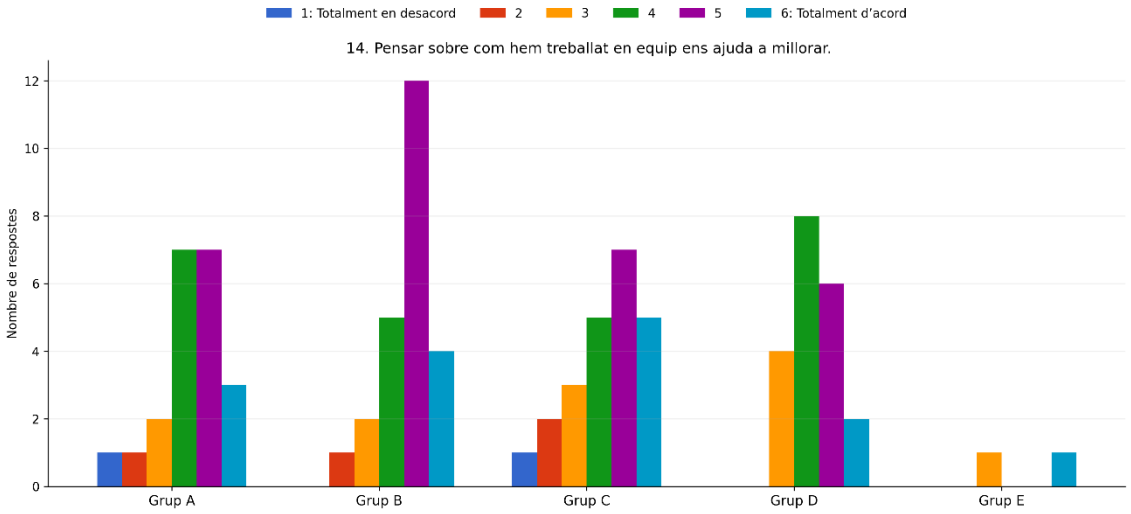
Font: Elaboració pròpia

En el pretest de l'ítem 14 predominen les puntuacions mitjanes i altes en tots els grups classe. El grup B concentra principalment les respostes en el valor 6, mentre que els grups C i D mostren

una major presència de puntuacions en els valors 4 i 5. El grup A concentra principalment les seves respostes en el valor 3, i el grup E reparteix les puntuacions entre els valors 3, 5 i 6.

Figura 40

Resultats de l'ítem 14 del qüestionari posttest segons els grups classe

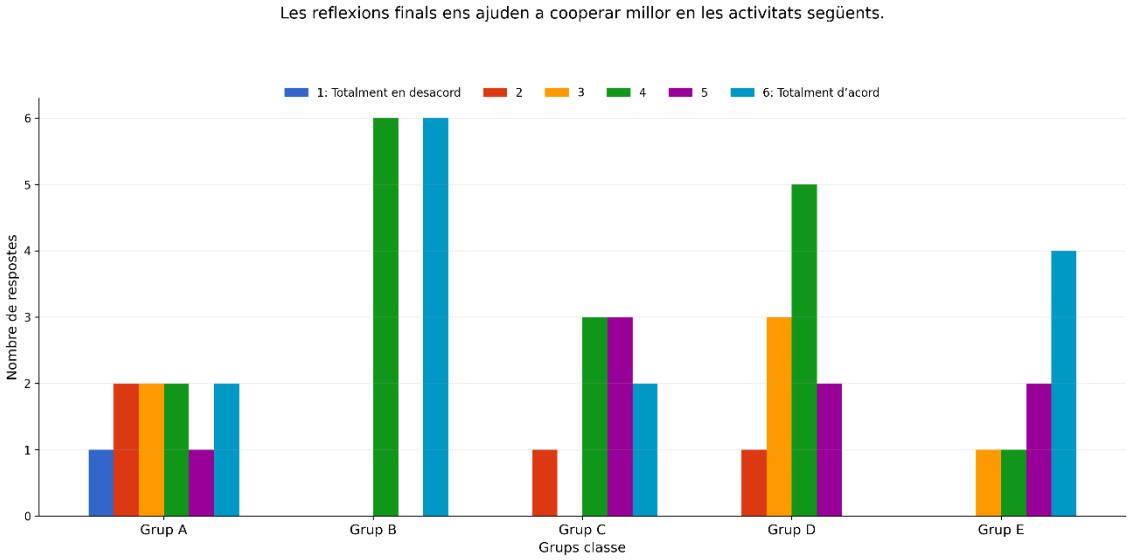


Font: Elaboració pròpia

En el posttest de l'ítem 14 predominen les puntuacions mitjanes i altes en la majoria de grups classe. El grup B concentra principalment les respostes en el valor 5, mentre que els grups A i C mostren una distribució situada principalment entre els valors 4 i 5. El grup D concentra gran part de les seves respostes en el valor 4, i el grup E presenta un nombre reduït de respostes repartides entre els valors 3 i 6.

Figura 41

Resultats de l'ítem 15 del qüestionari pretest segons els grups classe

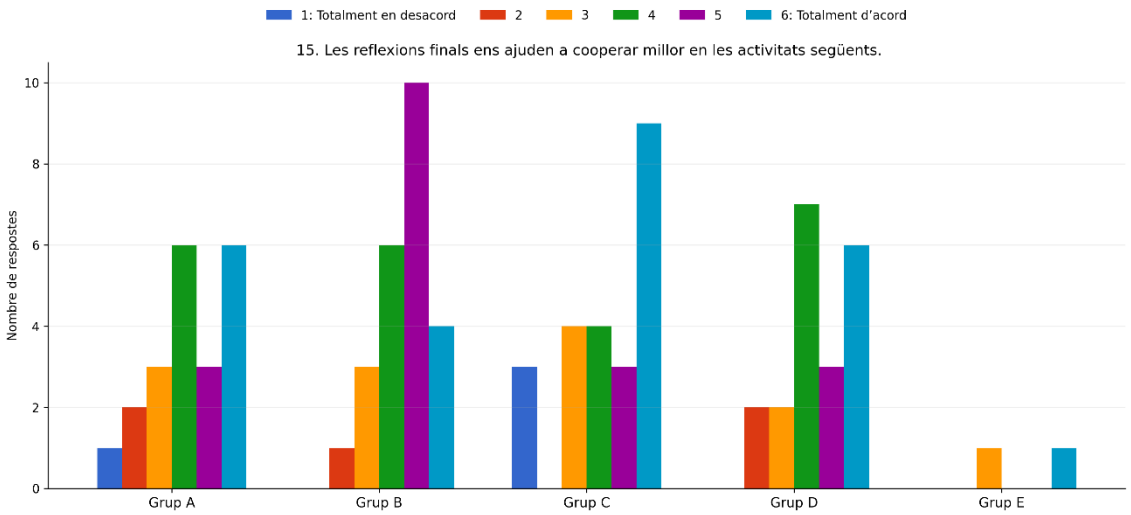


Font: Elaboració pròpia

En el pretest de l'ítem 15 predominen les puntuacions mitjanes i altes en la majoria de grups classe. El grup B concentra principalment les respostes en els valors 4 i 6, mentre que els grups C i D mostren una major presència de puntuacions en els valors 4 i 5. El grup E concentra principalment les seves respostes en els valors 5 i 6, i el grup A presenta una distribució més variable entre els diferents valors de l'escala.

Figura 42

Resultats de l'ítem 15 del qüestionari posttest segons els grups classe



Font: Elaboració pròpia

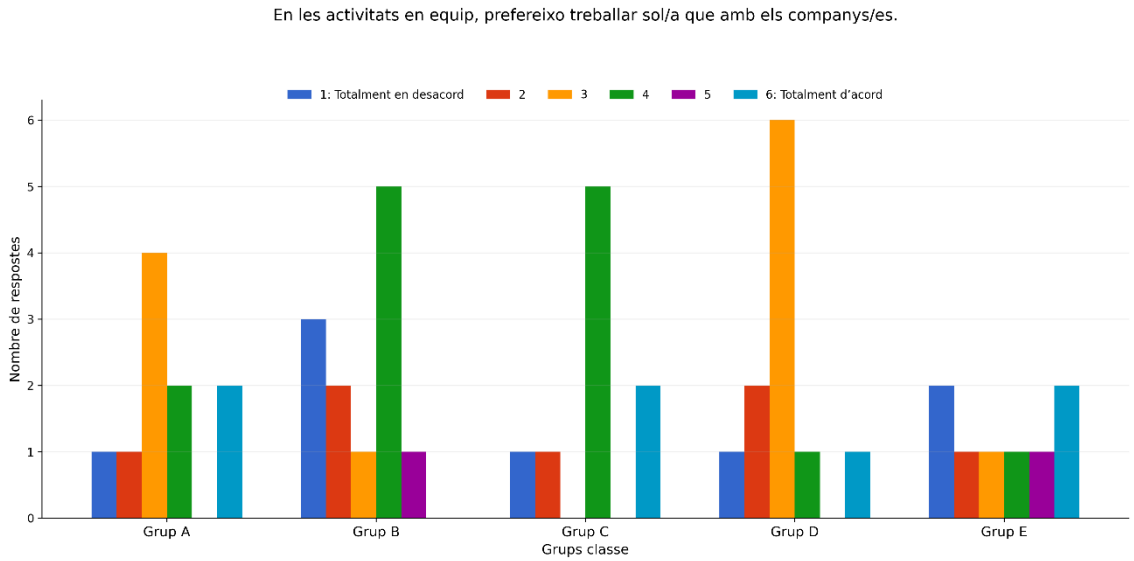
En el posttest de l'ítem 15 predominen les puntuacions mitjanes i altes en la majoria de grups classe. El grup B concentra principalment les respostes en el valor 5, mentre que el grup C mostra una major presència de puntuacions en el valor 6. Els grups A i D concentren bona part de les seves respostes en els valors 4 i 6, i el grup E presenta un nombre reduït de respostes distribuïdes principalment entre els valors 3 i 6.

6.1.6. Ítems de control de biaix

El qüestionari incorporava dos ítems inversos amb la finalitat de controlar possibles biaixos de resposta, com ara la tendència a l'acord sistemàtic o la resposta automatitzada per part de l'alumnat. Aquestes preguntes es van utilitzar com a mecanisme de verificació de la consistència de les respostes i no es van incloure dins de les dimensions principals de l'Aprenentatge Cooperatiu analitzades en la investigació. En general, les respostes obtingudes mostren una coherència adequada amb la resta d'ítems del qüestionari, reforçant la consistència interna i la fiabilitat de les dades recollides.

Figura 43

Resultats de l'ítem invers 16 del qüestionari pretest segons els grups classe

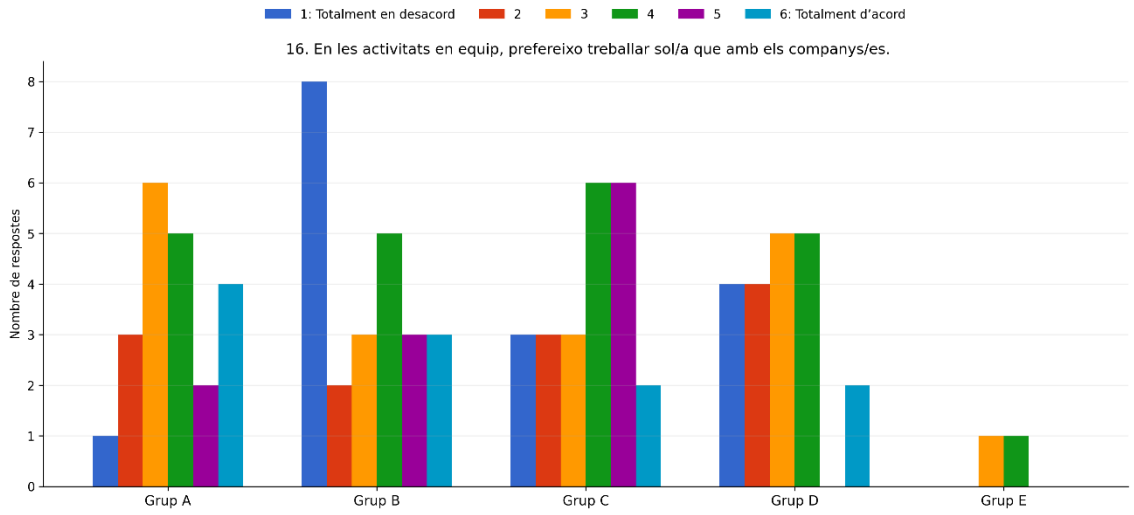


Font: Elaboració pròpia

En el pretest de l'ítem invers 16 s'observa una distribució heterogènia entre els diferents grups classe. Els grups A i D concentren principalment les respostes en el valor 3, mentre que els grups B i C mostren una major presència de puntuacions en el valor 4. El grup E presenta una distribució més variable entre els diferents valors de l'escala.

Figura 44

Resultats de l'ítem invers 16 del qüestionari posttest segons els grups classe



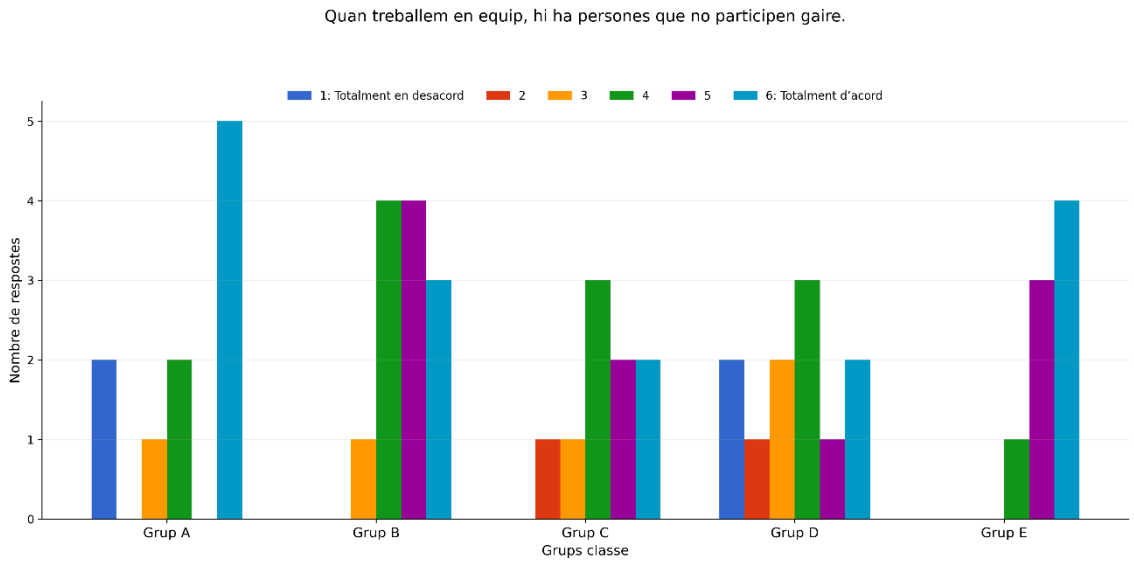
Font: Elaboració pròpia

En el posttest de l'ítem invers 16 s'observa una distribució heterogènia entre els diferents grups classe, amb una major presència de puntuacions baixes especialment en els grups B i D. El grup B concentra principalment les respostes en el valor 1, mentre que el grup D mostra una distribució situada entre els valors 1, 2, 3 i 4. Els grups A i C presenten una distribució més

repartida entre valors intermedis i alts, i el grup E concentra poques respostes principalment en els valors 3 i 4.

Figura 45

Resultats de l'ítem invers 17 del qüestionari pretest segons els grups classe

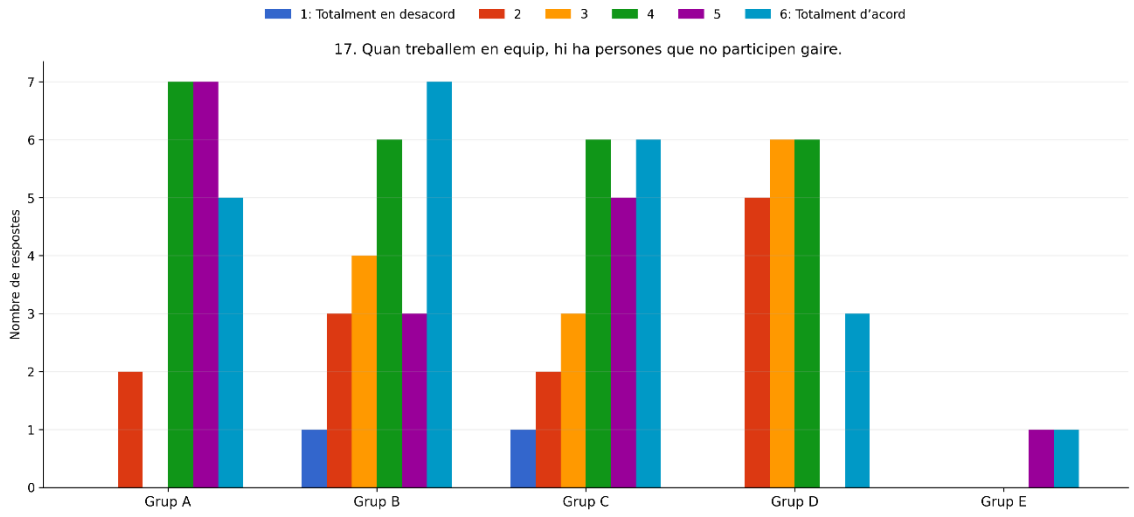


Font: Elaboració pròpia

En el pretest de l'ítem invers 17 predominen les puntuacions altes en la majoria de grups classe. Els grups B i E concentren principalment les respostes en els valors 5 i 6, mentre que els grups C i D mostren una distribució més repartida entre valors intermedis i alts. El grup A concentra principalment les seves respostes en el valor 6.

Figura 46

Resultats de l'ítem invers 17 del qüestionari posttest segons els grups classe



Font: Elaboració pròpia

En el posttest de l'ítem invers 17 predominen les puntuacions mitjanes i altes en la majoria de grups classe. Els grups A i C concentren principalment les respostes en els valors 4, 5 i 6, mentre

que el grup B mostra una major presència de puntuacions en els valors 4 i 6. El grup D presenta una distribució més repartida entre els valors 2, 3 i 4, i el grup E concentra un nombre reduït de respostes principalment en els valors 5 i 6.

6.2. Resultats de la rúbrica d'observació sistemàtica docent

La rúbrica d'observació sistemàtica docent es va aplicar durant totes les sessions de la SA tant als grups control com als grups experimentals. Aquest instrument va permetre registrar conductes observables relacionades amb la cooperació, la convivència, la participació, l'assumpció de rols cooperatius, la presa de decisions motrius i els hàbits saludables en context real de pràctica motriu.

Els resultats globals mostren diferències clares entre els grups control i els grups experimentals. El grup experimental 3r D obté la puntuació ponderada més elevada de la rúbrica (8,01/10), seguit del grup 3r C (7,87/10). En canvi, els grups control presenten puntuacions inferiors i molt més homogènies: 3r A (6,62), 3r B (6,47) i 3r E (6,61).

Pel que fa a les competències específiques, els grups experimentals destaquen especialment en CE5, vinculada a la convivència, la cooperació i la resolució dialogada de conflictes. En aquesta competència, els grups 3r C i 3r D obtenen les puntuacions més elevades de tota la mostra, mostrant conductes més estables d'ajuda entre iguals, comunicació i coordinació col·lectiva durant les activitats.

També s'observen diferències destacades en CPSAA3.2, relacionada amb el funcionament dels rols cooperatius i la participació dins dels equips. Als grups experimentals es va detectar una major autonomia organitzativa i una participació més equilibrada dels membres dels equips, especialment a mesura que avançava la intervenció. En canvi, als grups control es van observar amb més freqüència situacions de participació desigual i una dependència més elevada de la regulació directa del docent.

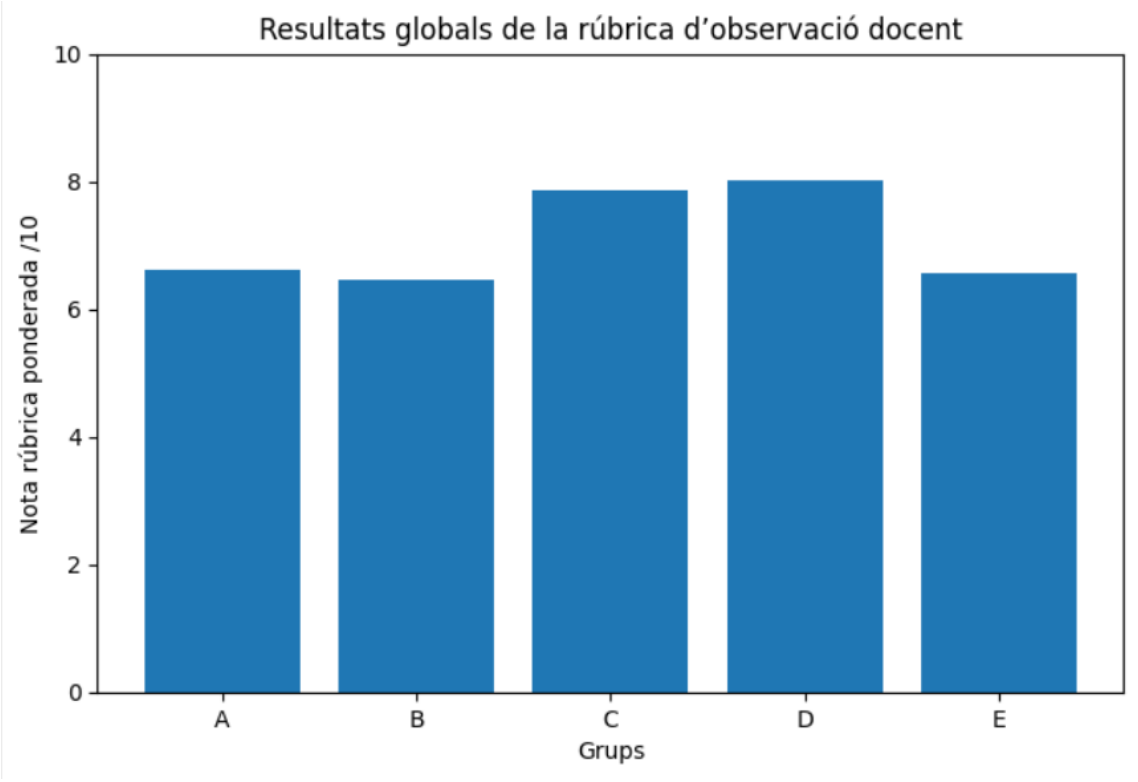
En relació amb CE2, vinculada a la presa de decisions motrius i l'aplicació dels continguts dels esports alternatius, els resultats també són superiors als grups experimentals, especialment en situacions d'oposició directa durant el Datchball. Les estructures cooperatives i els rols van facilitar una millor coordinació tàctica i una major implicació col·lectiva durant el joc.

Pel que fa a CE1, relacionada amb els hàbits saludables i l'actitud durant la pràctica física, tots els grups presenten puntuacions relativament similars i estables, sense diferències tan marcades entre control i experimental.

Els resultats de la rúbrica docent mostren una tendència favorable dels grups experimentals en aspectes vinculats a la cooperació, la cohesió grupal, l'autonomia i la regulació del funcionament dels equips durant la pràctica motriu.

Figura 47

Gràfica dels resultats extrets de la rúbrica d'observació sistemàtica



Font: Elaboració pròpia

6.3. Resultats del "Passaport al Món"

El *Passaport al Món* es va aplicar únicament als grups experimentals (3r C i 3r D) i va permetre recollir evidències sobre reflexió, gestió emocional, aprenentatge de l'error i comunicació empàtica. Els resultats globals mostren una mitjana superior al grup 3r C (7,14/10) respecte al grup 3r D (6,77/10).

En el grup 3r C, tots els equips se situen entre 6,29 i 7,80 punts. L'equip C4 obté la puntuació més alta (7,80), seguit de C3 (7,28), C2 (7,19) i C1 (6,29). Les evidències mostren una evolució positiva en comunicació, respecte i cooperació, especialment en les reflexions finals de l'expedició i de la SA, on apareixen aportacions més elaborades sobre treball en equip, ajuda i gestió dels conflictes.

En el grup 3r D, les puntuacions són més desiguals, amb valors entre 5,88 i 7,46. L'equip D2 obté la puntuació més alta (7,46), seguit de D3 (7,20), D4 (6,55) i D1 (5,88). La mitjana global del grup queda condicionada per la manca d'evidències escrites en dues sessions del bloc d'Espanya als

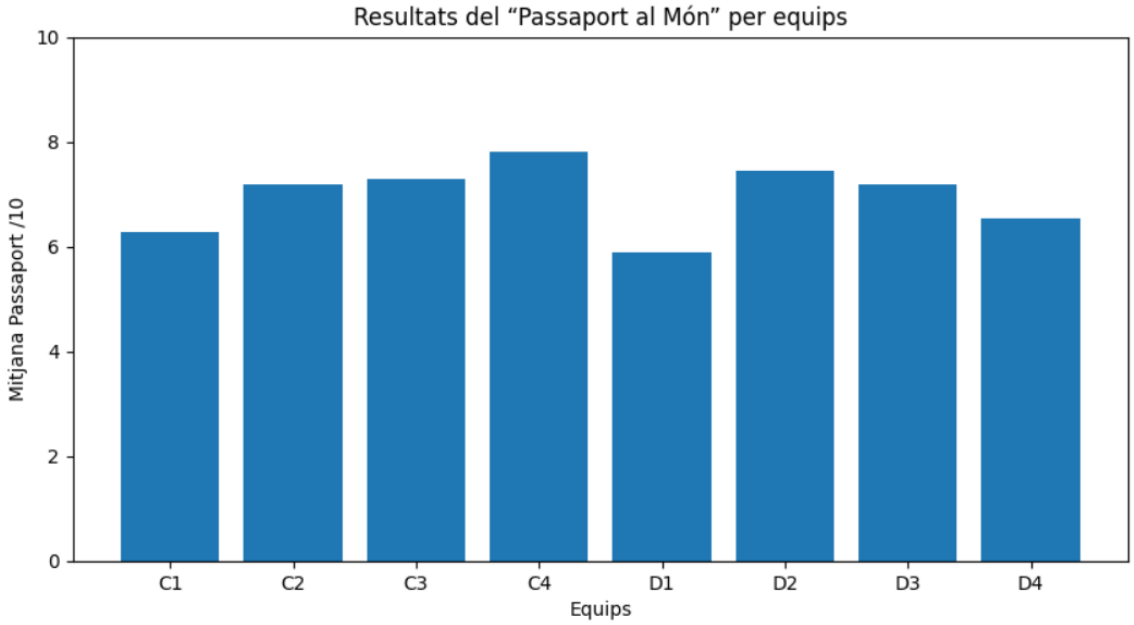
equips D1 i D4, fet que redueix la seva puntuació final. Tot i això, les reflexions finals d'aquests equips mostren evidències positives de cooperació, comunicació i respecte.

Pel que fa als objectius d'aprenentatge, la competència amb millors resultats en la majoria d'equips és la comunicació empàtica i respecte (CPSAA3.1). En canvi, les competències més febles són la gestió emocional (CPSAA1) i l'aprenentatge a partir de l'error (CPSAA5), especialment quan les respostes són breus, poc crítiques o no concreten estratègies de millora.

Els resultats del *Passaport al Món* mostren que els grups experimentals van generar evidències rellevants de cooperació, comunicació i reflexió grupal. Tanmateix, també s'observen diferències entre equips i una dependència clara de la qualitat del registre escrit, especialment en aquells casos en què hi ha sessions sense resposta.

Figura 48

Gràfic dels resultats extrets del "Passaport al Món"



Font: Elaboració pròpia

6.4. Resultats del marcador col·lectiu

El marcador col·lectiu es va utilitzar als grups experimentals com a instrument de coavaluació i regulació immediata del comportament cooperatiu durant les sessions de la SA. Aquest recurs va permetre registrar conductes observables relacionades amb la participació activa, la comunicació, la cohesió grupal i el funcionament dels equips en context real de joc.

Els resultats mostren puntuacions globals positives en la majoria d'equips, amb diferències entre els dos grups experimentals. El grup 3r D presenta les puntuacions més elevades del marcador col·lectiu, amb tots els equips situats per sobre del 7/10. Concretament, l'equip D1 obté la

puntuació més alta (8,26), seguit de D4 (8,08), D2 (7,86) i D3 (7,36). En canvi, el grup 3r C presenta puntuacions més moderades, situades entre el 6,15 i el 7,42. L'equip C2 obté la puntuació més elevada del grup (7,42), mentre que l'equip C3 presenta la puntuació més baixa (6,15).

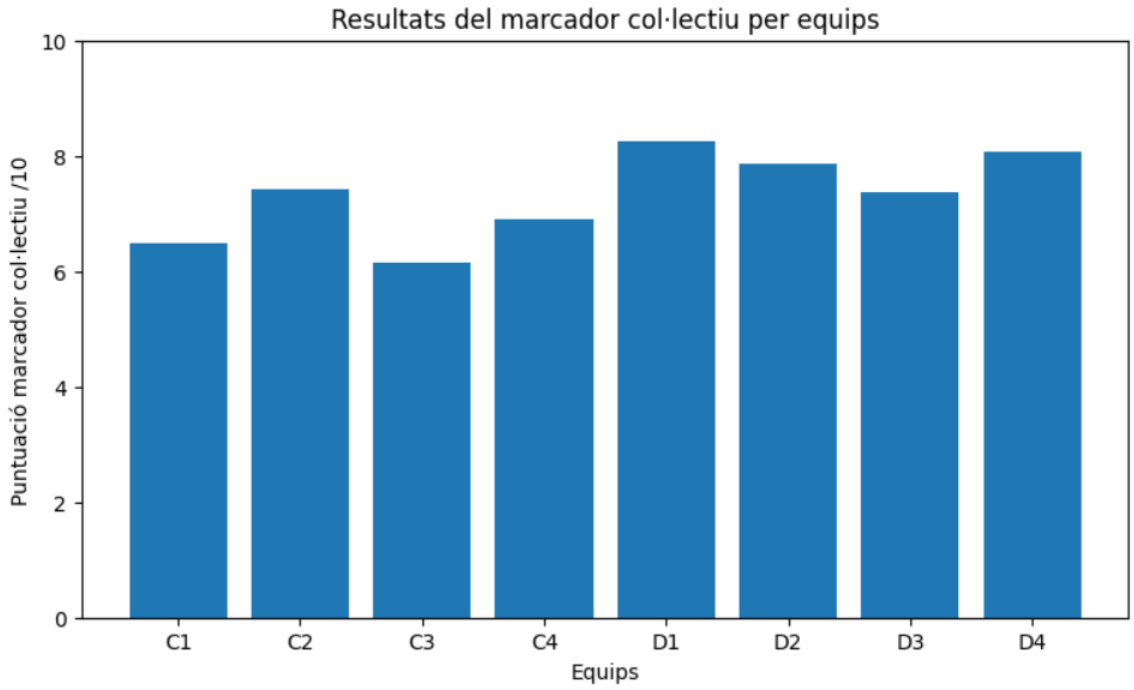
A nivell general, les puntuacions més elevades es relacionen amb conductes d'ajuda entre iguals, participació activa i respecte del funcionament cooperatiu dels equips. Per contra, les puntuacions més baixes apareixen associades principalment a dificultats puntuals en la coordinació, la comunicació i la implicació equilibrada de tots els membres durant les activitats.

Els resultats del marcador col·lectiu mostren una evolució favorable de les conductes cooperatives als grups experimentals, especialment en el grup 3r D, reforçant les evidències observades a través de la rúbrica docent i del "Passaport al Món".

El marcador col·lectiu va actuar com un element motivador i regulador del comportament cooperatiu, reforçant la interdependència positiva i afavorint una major consciència sobre la importància del funcionament col·lectiu per sobre del resultat competitiu individual.

Figura 49

Gràfic dels resultats extrets del marcador col.lectiu



Font: Elaboració pròpia

6.5. Resultats de la prova escrita tipus test

La prova escrita tipus test es va aplicar únicament als grups control (3r A, 3r B i 3r E) com a instrument d'avaluació conceptual complementari a la rúbrica docent. Aquest instrument

permetia valorar coneixements relacionats amb els esports alternatius treballats durant la SA, així com aspectes vinculats a la convivència, la cooperació i els hàbits saludables.

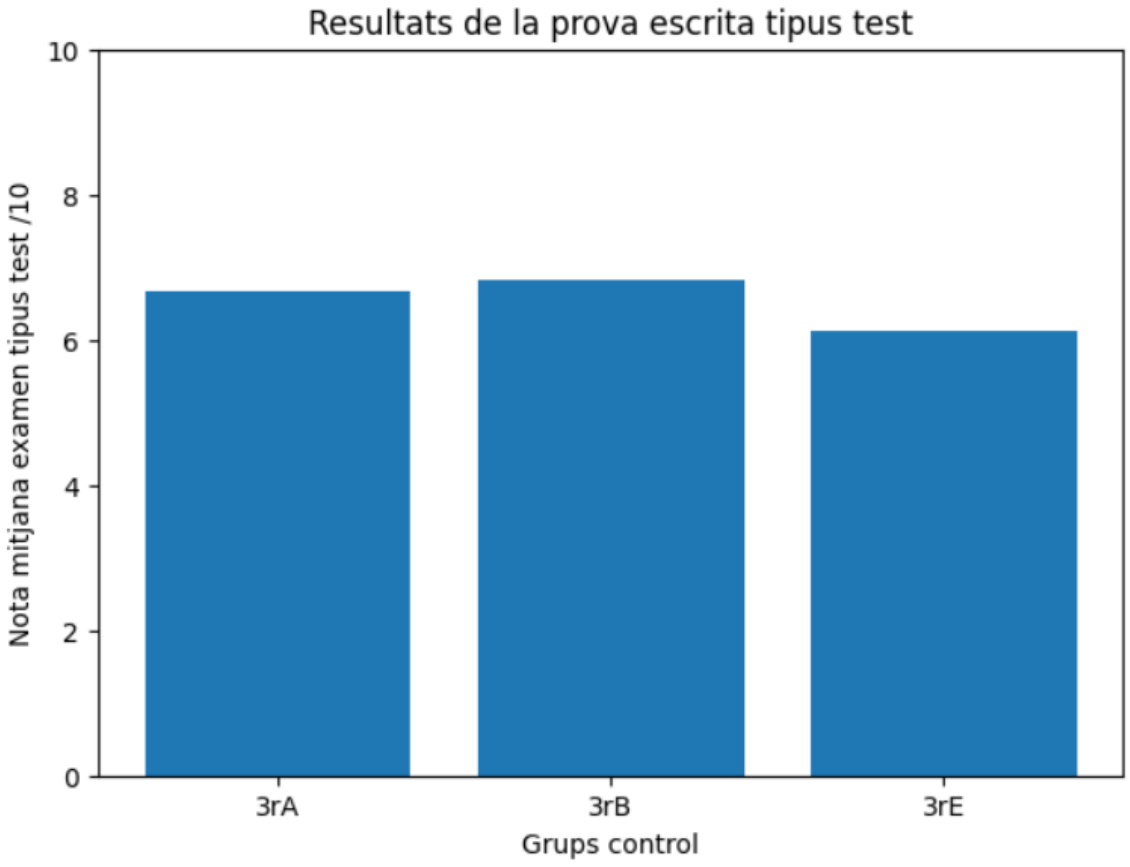
Els resultats globals mostren diferències moderades entre els grups control. El grup 3r A obté la puntuació mitjana més elevada de la prova, seguit del grup 3r E i, finalment, del grup 3r B. En general, la majoria de qualificacions se situen en valors intermedis, sense diferències extremes entre grups.

A nivell individual, s'observa una certa heterogeneïtat en els resultats, amb alumnat que obté puntuacions elevades en la comprensió dels continguts treballats i altres casos amb dificultats en aspectes relacionats amb les normes dels esports alternatius i la presa de decisions en situacions contextualitzades.

Els resultats del tipus test mostren un nivell general adequat d'assimilació conceptual dels continguts treballats durant la SA als grups control, aportant una evidència quantitativa coherent amb la metodologia més directiva aplicada durant la intervenció.

Figura 50

Gràfic dels resultats extrets de la prova tipus test



Font: Elaboració pròpia

6.6. Síntesi global dels resultats

La combinació dels diferents instruments utilitzats al llarg de la investigació permet identificar una tendència general favorable dels grups experimentals en aspectes vinculats a la participació activa, la cooperació, la cohesió grupal i el funcionament dels equips durant les sessions d'EF.

Els resultats del qüestionari pretest-posttest mostren, en diversos ítems, una major concentració de puntuacions altes als grups experimentals, especialment en dimensions relacionades amb l'ajuda entre iguals, la participació cooperativa i la reflexió col·lectiva. Aquesta tendència es veu reforçada pels resultats de la rúbrica docent, en què els grups 3r C i 3r D obtenen les puntuacions globals més elevades, especialment en les competències vinculades a la cooperació, la convivència i el funcionament dels rols cooperatius.

Les evidències qualitatives recollides a través del "Passaport al Món" mostren també una evolució positiva en aspectes relacionats amb la comunicació, el respecte, la reflexió grupal i la regulació dels conflictes, tot i detectar-se diferències entre equips i dificultats puntuals vinculades a la participació desigual o a la qualitat dels registres escrits.

De la mateixa manera, els resultats del marcador col·lectiu reforcen la tendència favorable observada als grups experimentals, especialment al grup 3r D, on s'observen puntuacions més elevades relacionades amb la participació activa, la cohesió grupal i el funcionament cooperatiu dels equips durant la pràctica motriu.

Finalment, els resultats de la prova escrita tipus test mostren un nivell general adequat d'assimilació conceptual dels continguts treballats als grups control, coherent amb la metodologia més directiva aplicada durant la intervenció.

La triangulació dels diferents instruments reforça la coherència dels resultats obtinguts i mostra una tendència favorable dels grups experimentals en aspectes vinculats a la cooperació, la participació activa, la cohesió grupal i l'autonomia durant les sessions d'EF.

7. Discussió

Els resultats obtinguts al llarg de la investigació mostren diferències consistents entre els grups control i els grups experimentals en diversos aspectes vinculats a la cooperació, la cohesió grupal, la participació activa i l'autoregulació durant les sessions d'EF. Aquestes diferències s'han observat tant en les dades quantitatives del qüestionari pretest-posttest com en les evidències qualitatives recollides mitjançant la rúbrica docent, el "Passaport al Món" i el marcador col·lectiu, reforçant la coherència interna dels resultats a través de la triangulació metodològica.

En relació amb el qüestionari, els grups experimentals (3r C i 3r D) mostren, en diversos ítems, una tendència més favorable en aspectes vinculats a la participació cooperativa, l'ajuda entre iguals, la reflexió col·lectiva i la percepció positiva del treball en equip. Tot i que una part important de l'alumnat ja partia de puntuacions elevades en el pretest, els grups experimentals mantenen o incrementen la concentració de respostes en els valors alts de l'escala Likert, especialment en aquells ítems relacionats amb la comunicació, la participació activa i la resolució cooperativa de les activitats.

Aquestes evidències coincideixen amb els plantejaments de Johnson i Johnson (1999) i Velázquez Callado (2015), els quals assenyalen que les estructures cooperatives afavoreixen la interdependència positiva, la responsabilitat compartida i la implicació activa de tots els membres del grup. En aquest sentit, els resultats de la rúbrica docent reforcen aquesta idea, ja que els grups experimentals obtenen les puntuacions globals més elevades de tota la mostra, especialment en les dimensions vinculades a la convivència, la cooperació i el funcionament dels rols cooperatius.

A nivell pràctic, durant el desenvolupament de la SA es van observar amb més freqüència conductes d'ajuda entre iguals, una participació més equilibrada i una major autonomia organitzativa als grups experimentals. Aquestes evidències coincideixen amb les aportacions de Fernández-Río i Méndez-Giménez (2016), els quals defensen que l'AC afavoreix no només els aprenentatges motrius, sinó també la qualitat de les relacions socials i el clima de convivència dins de les sessions d'EF.

Els resultats del marcador col·lectiu reforcen també aquesta tendència. Els equips del grup 3r D van obtenir les puntuacions més elevades, especialment en aquells indicadors vinculats a la cohesió grupal, la comunicació i la participació activa. Aquest fet suggereix que la incorporació d'instruments de regulació immediata integrats dins de l'acció motriu pot contribuir a fer visibles i reforçar conductes cooperatives durant la pràctica. En aquest sentit, les propostes desenvolupades per Piulachs et al. (2020) destaquen la importància de convertir l'avaluació en una eina integrada dins del procés d'aprenentatge i no únicament en un mecanisme final de qualificació.

Pel que fa al "Passaport al Món", les reflexions recollides mostren una evolució progressiva en la capacitat dels equips per identificar dificultats, regular conflictes i proposar estratègies de millora relacionades amb el funcionament cooperatiu. Aquestes evidències reforcen els plantejaments de Sanmartí (2020) sobre l'avaluació formadora i l'autoregulació de

l'aprenentatge, segons els quals l'alumnat aprèn amb més profunditat quan participa activament en la identificació dels seus errors i en la construcció de propostes de millora.

Igualment, els resultats obtinguts reforcen la potencialitat de combinar l'AC amb instruments d'autoregulació i amb estructures pròpies del Model d'Educació Esportiva. La utilització de rols cooperatius estables, espais de reflexió i sistemes de regulació col·lectiva va facilitar una major participació de l'alumnat i va generar dinàmiques de funcionament més cohesionades, especialment en activitats d'oposició directa com el Datchball. En aquesta línia, González Arévalo et al. (2020) assenyalen que els models pedagògics actius afavoreixen contextos d'aprenentatge més participatius, inclusius i significatius dins de l'EF.

Tot i els resultats favorables observats als grups experimentals, també es van detectar algunes dificultats durant el desenvolupament de la intervenció. En alguns equips es van produir situacions de participació desigual, dificultats de coordinació o moments de tensió competitiva, especialment durant les activitats amb major oposició motriu. Aquestes situacions reforcen la idea que l'AC no garanteix automàticament dinàmiques inclusives, sinó que requereix una estructuració pedagògica clara, un seguiment constant i processos progressius d'aprenentatge cooperatiu. En aquest sentit, Ortuondo et al. (2022) destaquen que una de les principals dificultats de la implementació de l'AC en EF és precisament la necessitat de regular les interaccions socials i garantir una participació equilibrada entre tots els membres del grup.

En relació amb els grups control, els resultats de la prova escrita tipus test mostren un nivell general adequat d'assimilació conceptual dels continguts treballats durant la SA. Aquest fet indica que la metodologia més directiva aplicada en aquests grups permet consolidar coneixements relacionats amb les normes dels esports alternatius i els aspectes conceptuals treballats. Tot i això, les diferències observades en les dimensions vinculades a la cooperació, la participació i el funcionament dels equips suggereixen que les metodologies basades en l'AC afavoreixen amb més intensitat el desenvolupament d'aprenentatges socials, relacionals i autoreguladors dins de les sessions d'EF.

Finalment, els resultats obtinguts reforcen la potencialitat de combinar l'AC, el Model d'Educació Esportiva i els principis del DUA dins de contextos d'EF caracteritzats per una elevada diversitat. La utilització de rols cooperatius, instruments d'autoregulació i estructures de participació compartida va contribuir a generar entorns de pràctica més inclusius, especialment en relació amb l'alumnat amb NESE o amb majors dificultats de participació social i motriu.

Els resultats de la investigació reforcen la idea que les metodologies basades en l'AC, combinades amb instruments d'autoregulació i coavaluació integrats dins de la pràctica motriu,

poden contribuir positivament a la millora de la cohesió grupal, la participació activa i la qualitat de les interaccions socials en contextos d'EF. Tot i que les diferències observades entre grups no permeten establir relacions causals absolutes, la coherència existent entre les diferents fonts de dades reforça la potencialitat pedagògica d'aquest tipus de plantejaments metodològics en contextos educatius diversos i especialment en entorns de màxima complexitat.

8. Conclusions

La present investigació tenia com a objectiu principal analitzar la incidència de la implementació de l'Aprenentatge Cooperatiu i de l'ús d'instruments d'autoregulació en la millora de la participació activa, l'autonomia i la cohesió social de l'alumnat durant les sessions d'EF de 3r d'ESO. A partir dels resultats obtinguts, es pot concloure que la combinació d'estructures cooperatives, rols estables i instruments d'autoregulació ha generat una tendència favorable en diversos aspectes relacionats amb la cooperació, la participació i el funcionament dels equips.

Els resultats dels diferents instruments utilitzats mostren que els grups experimentals van presentar, en general, millors evidències relacionades amb la participació activa, la comunicació entre iguals, la cohesió grupal i l'autonomia organitzativa respecte als grups control. Aquestes diferències es van observar tant en les dades quantitatives del qüestionari pretest-posttest com en les evidències qualitatives recollides a través de la rúbrica docent, el "Passaport al Món" i el marcador col·lectiu.

Els instruments d'autoregulació van tenir un paper rellevant durant el desenvolupament de la SA. Tant el "Passaport al Món" com el marcador col·lectiu van afavorir espais de reflexió, regulació i presa de consciència sobre el funcionament dels equips, facilitant conductes d'ajuda entre iguals, respecte i comunicació cooperativa durant les activitats. Aquests instruments també van contribuir a fer visible la importància del funcionament col·lectiu per sobre del rendiment individual o estrictament competitiu.

Tanmateix, els resultats també mostren que la implementació de metodologies cooperatives en contextos reals d'EF presenta dificultats i requereix processos progressius d'aprenentatge. En alguns equips es van detectar situacions de participació desigual, dificultats de coordinació o problemes en la regulació dels conflictes, especialment durant les activitats amb oposició motriu. Aquestes evidències reforcen la idea que la cooperació no apareix de manera automàtica i que requereix estructuració pedagògica, seguiment docent i continuïtat temporal.

A més, la investigació reforça la potencialitat pedagògica de combinar l'AC, els instruments d'autoregulació i els principis del DUA en contextos educatius amb elevada diversitat social,

cultural i motriu. La implementació de rols cooperatius, espais de reflexió i estructures de participació compartida va facilitar una major implicació de l'alumnat i va generar entorns de pràctica més inclusius i cohesionats, especialment en relació amb l'alumnat amb majors dificultats de participació.

Amb tots aquests resultats obtinguts es permet concloure que la combinació d'estructures d'AC i d'instruments d'autoregulació pot contribuir positivament a la millora de la participació, la cohesió grupal i la qualitat de les interaccions socials de l'alumnat durant les sessions d'EF, especialment en contextos de màxima complexitat educativa.

9. Limitacions de l'estudi

Tot i els resultats obtinguts, la investigació presenta algunes limitacions que cal tenir en compte en la interpretació dels resultats. En primer lloc, la proposta desenvolupada no respon a una aplicació d'AC pur en el sentit més estricte del terme. Tal com planteja Velázquez Callado (2015), l'AC implica molt més que el simple treball en grup o la realització d'activitats cooperatives puntuals, ja que requereix estructures orientades a generar una interdependència positiva real entre tots els membres del grup.

En aquest sentit, tot i incorporar rols cooperatius, espais de reflexió i instruments d'autoregulació, moltes de les activitats de la SA mantenien situacions d'oposició motriu pròpies dels esports alternatius treballats. Aquest fet generava moments de competitivitat entre equips i limitava parcialment la naturalesa cooperativa pura de la intervenció. Tal com assenyala Velázquez Callado (2015), en nombroses ocasions les propostes cooperatives desenvolupades en EF es mantenen en nivells intermedis entre el joc cooperatiu i l'AC estructurat.

En segon lloc, la durada de la intervenció constitueix també una limitació rellevant. La SA es va desenvolupar al llarg de nou sessions, un període relativament reduït per observar canvis profunds i estables en aspectes com la cohesió grupal, la regulació emocional o les dinàmiques cooperatives. Johnson i Johnson (1999) i Velázquez Callado (2015) destaquen que la cooperació efectiva no apareix de manera immediata, sinó que requereix processos progressius, estructuració pedagògica i temps perquè l'alumnat aprengui habilitats socials i cooperatives estables.

Aquesta limitació pren encara més importància tenint en compte que gran part de l'alumnat no havia treballat prèviament amb estructures cooperatives ni amb instruments d'autoregulació dins de les sessions d'EF. En alguns grups es van detectar dificultats inicials relacionades amb la

participació equilibrada, la comunicació assertiva o la regulació dels conflictes, aspectes que probablement requeririen intervencions més prolongades per consolidar-se de manera estable.

També cal considerar les dificultats pròpies derivades de la implementació de la SA per part d'un docent en pràctiques i amb una experiència limitada en la gestió de metodologies cooperatives complexes. Durant la intervenció van aparèixer situacions relacionades amb la regulació dels conflictes, la gestió dels temps, l'explicació d'algunes dinàmiques i la necessitat d'adaptar activitats sobre la marxa segons el funcionament dels grups. En aquest sentit, Ortuondo et al. (2022) assenyalen que una de les principals dificultats de la implementació de l'AC en EF és precisament la regulació de les interaccions socials i la necessitat de garantir una participació equilibrada entre tots els membres del grup.

Igualment, cal tenir en compte la possible influència de la subjectivitat inherent a alguns instruments qualitatius utilitzats, especialment en la rúbrica docent i en la interpretació de les reflexions recollides al "Passaport al Món". Tot i intentar mantenir criteris d'anàlisi comuns i sistemàtics durant tota la intervenció, la doble funció de docent-investigador pot haver influït parcialment en la interpretació d'algunes evidències observades.

Finalment, la investigació es va desenvolupar en un únic centre educatiu de màxima complexitat i amb una mostra relativament reduïda, fet que limita la possibilitat de generalitzar els resultats a altres contextos educatius. A més, les característiques pròpies de cada grup classe, les diferències de clima grupal i la combinació simultània de diferents models pedagògics (AC, MED i principis del DUA) dificulten atribuir els resultats obtinguts exclusivament a una única variable metodològica.

Tot i aquestes limitacions, la investigació aporta evidències rellevants sobre les possibilitats pedagògiques de les metodologies cooperatives i dels instruments d'autoregulació en contextos d'EF amb elevada diversitat social, cultural i motriu.

10. Línies de futur

A partir dels resultats obtinguts i de les limitacions detectades durant la investigació, es considera interessant continuar aprofundint en l'estudi de les metodologies cooperatives i dels instruments d'autoregulació dins del context de l'EF.

En primer lloc, futures investigacions podrien desenvolupar intervencions de major durada temporal amb la finalitat d'analitzar l'evolució de la cohesió grupal, la participació i les habilitats cooperatives a llarg termini. Tal com assenyalen Johnson i Johnson (1999) i Velázquez Callado

(2015), la consolidació de dinàmiques cooperatives estables requereix processos progressius i continuats en el temps.

Igualment, seria interessant aplicar propostes basades en un model d'AC més pur i estructurat, reduint les situacions d'oposició motriu i incrementant les activitats en què tot el grup classe cooperi conjuntament per assolir objectius compartits. Aquesta possibilitat permetria analitzar amb més profunditat els efectes específics de la cooperació sobre la cohesió social, la inclusió i la participació activa de l'alumnat.

També es planteja com a línia de futur el desenvolupament de projectes més transversals i interdisciplinaris que integrin l'EF amb altres àrees curriculars, afavorint aprenentatges més globals i contextualitzats. La incorporació d'eines digitals, processos de coavaluació i instruments d'autoregulació compartits amb altres matèries podria reforçar encara més la participació activa i l'autonomia de l'alumnat.

Finalment, futures investigacions podrien ampliar la mostra i aplicar la intervenció en contextos educatius diferents amb la finalitat de comparar resultats i analitzar la transferibilitat de les metodologies cooperatives i dels instruments d'autoregulació en altres realitats escolars i socials.

Declaració d'ús d'intel·ligència artificial

Durant l'elaboració d'aquest Treball Final de Màster s'han utilitzat eines d'intel·ligència artificial generativa, concretament ChatGPT (OpenAI), com a suport per a la revisió lingüística, la millora de la redacció, la correcció ortogràfica i la reformulació puntual d'alguns fragments textuals.

L'ús d'aquesta eina s'ha limitat exclusivament a tasques de suport en l'expressió escrita. La definició de la temàtica, la revisió bibliogràfica, el disseny de la investigació, la recollida i anàlisi de dades, la interpretació dels resultats i les conclusions presentades són responsabilitat exclusiva de l'autor.

Per tant, la utilització d'aquesta eina no ha substituït en cap moment el procés d'anàlisi, reflexió crítica ni la presa de decisions acadèmiques desenvolupades al llarg de la investigació.

11. Referències bibliogràfiques

Alba Pastor, C. (2016). *Diseño universal para el aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.

Anguera, M. T. (2003). La observación. En C. Moreno Rosset (Ed.), *Evaluación psicológica: Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia* (pp. 271–308). Sanz y Torres.

Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Aljibe.

Arnold, P. J. (1991). *Educación física, movimiento y currículum*. Morata.

Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education, 20*(6), 481–486.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497–529.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. ISTE.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5*(1), 7–74.

Blanchard, M., & Muzás, M. D. (2016). *Los proyectos de aprendizaje: Un marco metodológico clave para la innovación*. Narcea.

Boletín Oficial del Estado. (2008). *Instrumento de ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006*. *Boletín Oficial del Estado*, 96, 20648–20659.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclusion)*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Calderón Luquin, A., Hastie, P. A., & Martínez de Ojeda Pérez, D. (2011). El modelo de educación deportiva (Sport Education Model): ¿Metodología de enseñanza del nuevo milenio? *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (395), 63–79.

Cascón Soriano, P. (2000). *Educar en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos, Universitat Autònoma de Barcelona.

CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. CAST.

Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á., & Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: Consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55–75.

Generalitat de Catalunya. (2013). *Resolució ENS/1544/2013, de 10 de juliol, de l'atenció educativa a l'alumnat amb trastorns de l'aprenentatge*. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*.

Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. (2015). *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu: Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú*.

Generalitat de Catalunya. (2015). *Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria*. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 6945.

Generalitat de Catalunya. (2017). *Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu*. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 7477.

Gómez López, M., Valero Valenzuela, A., Peñalver López, I., & Velasco da Silva, M. (2008). El trabajo de la motricidad en la clase de educación física con niños autistas a través de la adaptación del lenguaje Benson Schaeffer. *Revista Iberoamericana de Educación, 46*(1), 175–192.

Güemes-Hidalgo, M., Ceñal González-Fierro, M. J., & Hidalgo Vicario, M. I. (2017). Desarrollo durante la adolescencia: Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral, 21*(4), 233–244.

Institut La Serreta. (s.d.). *Normes d'Organització i Funcionament de Centre (NOFC)*. Rubí.

Institut La Serreta. (2025). *Programació General Anual (PGA) 2025-2026*. Rubí.

Institut La Serreta. (s.d.). *Projecte Educatiu de Centre (PEC)*. Rubí.

Institut La Serreta. (2022). *Projecte de Direcció 2022-2026*. Rubí.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Cooperative learning and assessment. En D. Kluge, S. McGuire, D. Johnson, & R. Johnson (Eds.), *Cooperative learning* (pp. 164–178). JALT Applied Materials.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2009). *Circles of learning: Cooperation in the classroom* (5th ed.). Interaction Book Company.

Labrador Roca, V. (2016). *La intervención docente y sus efectos en la conducta del alumnado con TDAH en educación física: Un estudio de casos* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.

Lleixà Arribas, T. (Coord.). (2010). *Educación física: Investigación, innovación y buenas prácticas*. Graó.

Méndez-Giménez, A. (2016). *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué*. León: Universidad de León.

Milton, D. E. M. (2012). On the ontological status of autism: The 'double empathy problem'. *Disability & Society, 27*(6), 883–887.

Monguillot Hernando, M., González Arévalo, C., & Guitert Catasús, M. (2015). Diseño de situaciones de aprendizaje mediadas por TIC en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación, 68*(2), 63–82.

Moreno, A. (2010). *L'adolescència*. UOC.

Oliva, A. (2015). Los activos para la promoción del desarrollo positivo adolescente. *Metamorfosis: Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, 3, 1–17.

Ortuondo Bárcena, J., Hortigüela-Alcalá, D., Bidaurrazaga-Letona, I., & Zulaika Isasti, L. M. (2022). Efectos de una intervención basada en el aprendizaje cooperativo sobre el autoconcepto físico de futuros docentes de Educación Física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 44, 827–836.

Østerlie, O. (2016). Flipped learning in physical education: Why and how? En *Physical education and new technologies*. Croatian Kinesiology Association.

Parlebas, P. (2008). *Juegos, deporte y sociedades: Léxico de praxiología motriz*. Paidotribo.

Piulachs, J. (2018). Posat a la seva pell: Unitat didàctica d'esport adaptat. *Guix: Elements d'Acció Educativa*, 442, 55–59.

Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2006). *Aprenentatge servei: Educar per a la ciutadania*. Octaedro.

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

Sanmartí, N. (2020). *Avaluar i aprendre: Un únic procés* (2a ed.). Octaedro.

UNESCO. (1994). *Declaració de Salamanca i marc d'acció per a les necessitats educatives especials*. UNESCO.

Velázquez Callado, C. (2010). *Aprendizaje cooperativo en educación física: Fundamentos y aplicaciones prácticas*. INDE.

Velázquez Callado, C. (2015). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: Estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (28), 234–239.

12. Annexos

12.1. Annex 1. Situació d'Aprenentatge completa

Taula 10

*Graella de la Situació d'Aprenentatge "*Passaport al Món: Una expedició cooperativa a través de l'esport"

Títol de la SA: Passaport al Món: Una expedició cooperativa a través de l'esport	**Curs:** 3r d'ESO	**NºSA:** 3	**Trimestre:** 3r trimestre	**Nº sessions:** 9
Contextualització: Aquesta SA s'emmarca en el context sociològic de l'adolescència, una etapa psicoevolutiva on la necessitat de pertinença al grup i l'acceptació social esdevenen factors determinants (Oliva, 2015). D'acord amb els principis pedagògics del Decret 175/2022, d'ordenació dels ensenyaments de l'ESO a Catalunya, l'EF ha d'anar més enllà del pur rendiment biomecànic per convertir-se en una eina de desenvolupament integral, inclusió i cohesió social. Per donar resposta a aquest paradigma, la proposta fuig de l'hegemonia de l'esport tradicional (el qual sovint genera competitivitat i exclou l'alumnat menys hàbil) i aposta per una hibridació metodològica. D'una banda, s'aplica el Model d'Educació Esportiva (MED) (Calderón Luquin et al., 2011), que cedeix el protagonisme i l'autonomia a l'alumnat mitjançant la creació d'equips estables (filiació) i l'assignació de rols de responsabilitat dins l'equip base (Capità/ana, Mediador/a, Notari/ària, Periodista i Ambaixador/a cultural). D'altra banda, la intervenció es fonamenta en l'AC (Johnson i Johnson, 1999; Velázquez Callado, 2015), assegurant el principi d'interdependència positiva a través d'adaptacions reglamentàries en els esports internacionals jugats (per exemple, les passades obligatòries a tot l'equip o el treball en cadena humana). L'elevada heterogeneïtat present a les aules ordinàries de 3r d'ESO fa imprescindible l'aplicació del DUA (Alba Pastor, 2016). Les estructures normatives d'aquesta SA s'han dissenyat de manera proactiva per atendre a l'alumnat NESE: es promouen mesures de "rescat" i coavaluació (Passaport) per diluir la fòbia a l'error, s'estableixen ritmes de joc compartit per afavorir l'autoregulació en alumnes amb fatiga prematura, i es condiciona l'acció col·lectiva per frenar l'impulsivitat motriu. D'aquesta manera, l'esport alternatiu actua únicament com a centre d'interès cultural per educar en la convivència.	**Repte a resoldre:** El desencadenant d'aquesta SA neix de la necessitat de transformar les dinàmiques individuals i, sovint, excloents de l'esport tradicional cap a models més inclusius i cooperatius. A l'inici de la primera sessió, es planteja a l'alumnat la següent situació: es proposa iniciar un viatge per diferents països del món a través de l'activitat física, amb l'objectiu de conèixer esports tradicionals i afrontar reptes motrius de manera col·lectiva. En aquest context, es fa entrega a cada equip base d'un document en blanc (el *Passaport al Món*) i es formula la següent pregunta guia o repte central: «Com podem organitzar-nos autònomament com a equip per superar els reptes dels diferents esports internacionals sense deixar cap membre enrere?» Per resoldre aquest repte, l'alumnat haurà de: 1. **Assumir responsabilitats dins l'equip (rols cooperatius)** Repartir-se i exercir de manera activa els rols de Capità/ana, Mediador/a, Notari/ària, Periodista i Ambaixador/a cultural, amb l'objectiu d'autogestionar el funcionament de l'equip i garantir la participació de tots els membres. 2. **Aprendre a cooperar en situacions d'oposició** Superar les diferents situacions de joc dels esports treballats aplicant estratègies de cooperació i principis d'interdependència positiva (com les passades obligatòries, la participació de tots els membres o l'ajuda mútua), prioritzant el funcionament col·lectiu per sobre del rendiment individual. 3. **Utilitzar el Passaport al Món com a eina d'aprenentatge i regulació** Completar progressivament el *Passaport al Món* mitjançant el registre de reflexions i processos de coavaluació, convertint-lo en un instrument per prendre consciència del funcionament de l'equip, la gestió dels conflictes i l'atenció a la diversitat motriu al llarg de les sessions.		

Objectius generals de l'educació bàsica amb els quals l'Educació Física col·labora més directament: Aquesta SA contribueix de manera preferent a l'assoliment de l'objectiu (m), en centrar-se en l'autoconeixement i l'acceptació del propi cos i el dels altres, un aspecte fonamental per diluir la fòbia a l'error i millorar el clima social a través del joc. Així mateix, impacta directament en l'objectiu (b), consolidant hàbits de treball en equip i promovent l'autoregulació de l'esforç mitjançant l'assumpció de rols. D'altra banda, la metodologia implementada col·labora estretament en el desenvolupament de l'autonomia i la presa de decisions responsable per resoldre conflictes (objectiu h), exigeix el respecte actiu per la diversitat de capacitats i la inclusió de l'alumnat NESE (objectiu a), i fomenta la consolidació d'hàbits de cura i salut mitjançant la pràctica de l'esport (objectiu n).	**Tractament dels vectors del currículum (justificació):** **c) Universalitat del currículum:** És el vector vertebrador d'aquesta SA. S'apliquen els principis del DUA a través de l'adaptació de les normes de joc (ex: passades obligatòries, interdependència física, rescats). Això garanteix l'èxit, la participació activa i la inclusió efectiva de tot l'alumnat, especialment d'aquell amb NESE, eliminant les barreres motrius i de participació. **f) Benestar emocional:** Es treballa directament gràcies a l'estructura d'AC i la coavaluació. El fet de no penalitzar l'error motriu i centrar l'èxit en l'ajuda mútua dins l'equip redueix dràsticament l'ansietat i la fòbia a l'exposició pública, millorant l'autoconcepte de l'alumnat i generant un clima social segur i de pertinença. **b) Perspectiva de gènere:** La tria d'esports internacionals alternatius (Kabaddi, Jianzi, Datchball) trenca amb l'hegemonia i els estereotips de gènere fortament arrelats als esports d'invasió tradicionals (com el futbol o el bàsquet). Això permet partir d'una línia base d'aprenentatge equitativa per a nois i noies, fomentant la coeducació real dins d'equips d'agrupació mixta. **e) Ciutadania democràtica i consciència global:** El fil conductor del "Passaport al Món" obre la mirada de l'alumnat cap a la diversitat cultural d'altres continents. A nivell pràctic, el Model d'Educació Esportiva obliga l'alumnat a gestionar-se de manera democràtica, assumint responsabilitats cíviques (rols) i resolent els conflictes a través del diàleg (rol del Mediador).

Competències transversals:

1. **Personal, social i d'aprendre a aprendre**

És el motor de la recerca. Mitjançant el "Passaport al Món", l'alumnat realitza una autoavaluació contínua sobre el seu paper en l'equip. Han d'aprendre a regular les seves reaccions davant el conflicte i entendre que l'objectiu no és només guanyar l'esport, sinó fer créixer el grup de manera cooperativa.

2. **Ciutadana**

Se centra en l'autogestió de la convivència. Els esports alternatius, en ser desconeguts, nivellen les capacitats de l'aula i obliguen a pactar noves normes. El rol del Mediador és fonamental per resoldre les disputes de manera democràtica i pacífica, fomentant el respecte a les diferents capacitats i cultures.

Competència específica transversal	**Criteris d'avaluació curriculars**	**Objectiu d'aprenentatge** *L'alumnat serà capaç de...*	**Criteri d'avaluació específic** **(CA Específic)** *Com sabré si l'alumnat ha assolit l'Objectiu d'Aprenentatge? Si...*	**Indicadors d'assoliment temporal** *Amb quin nivell de qualitat ho ha après?* (el nivell d'assoliment definitiu esdevé al final de curs)		
				L'alumnat assolirà el nivell **satisfactori** si... (AS)	L'alumnat assolirà el nivell **notable** si... (AN)	L'alumnat assolirà el nivell **excel·lent** si... (AE)
CPSAA1. Regular i expressar emocions per	**1.1.** Analitzar la gestió de les emocions en les	Reconèixer, regular i analitzar les pròpies	Si durant la pràctica motriu i els moments de	Si identifica una emoció bàsica sentida durant el joc, però sense	Si descriu l'emoció i la relaciona amb una situació concreta de joc o cooperació,	Si analitza com la seva gestió emocional ha influït en el clima i el funcionament de l'equip i proposa estratègies

gestionar reptes i harmonitzar objectius.	relacions amb els altres dins el context educatiu.	emocions durant la pràctica dels esports alternatius, valorant com influeixen en la cohesió i el funcionament de l'equip.	reflexió final, l'alumnat identifica emocions viscudes durant el joc (frustració, alegria, tensió, confiança...) i és capaç d'explicar com aquestes han influït en la cooperació, la comunicació o el clima emocional de l'equip.	relacionar-la clarament amb el funcionament del grup.	mostrant reflexió sobre el seu origen i impacte.	d'autoregulació per a futures situacions.	
CPSAA3. Comprendre proactivament les perspectives i les experiències dels altres i incorporar-les al seu aprenentatge per participar en el treball en grup distribuint i acceptant tasques i responsabilitats de manera equitativa i emprant estratègies cooperatives.	**3.1.** Emprendre accions, de forma proactiva, que mostrin comprensió i respecte per les emocions, perspectives i experiències dels altres valorant la diversitat mitjançant estratègies de comunicació efectiva, activa i empàtica.	Mostrar respecte, comunicació empàtica i comprensió de les perspectives dels altres durant la pràctica cooperativa dels esports alternatius, valorant la diversitat cultural i personal dins de l'equip.	Si durant la pràctica motriu i els espais de reflexió grupal, l'alumnat es comunica de manera respectuosa, escolta les aportacions dels companys/es i participa en les activitats cooperatives evitant actituds discriminatòries o estereotipades.	Si participa en les activitats respectant les normes bàsiques de convivència i evita comentaris despectius o actituds discriminatòries durant el joc.	Si mostra una comunicació activa i empàtica, escolta les perspectives dels altres i valora com la diversitat del grup contribueix al funcionament cooperatiu.	Si emprèn accions proactives per afavorir la inclusió i la cohesió del grup, liderant estratègies de comunicació respectuosa i posant en valor les diferents perspectives culturals i personals de l'equip.	
CPSAA3. Comprendre proactivament les perspectives i les	**3.2.** Emprar de forma proactiva estratègies	Exercir de manera autònoma, responsable i	Si durant les activitats cooperatives i els	Si coneix el seu rol i executa les tasques bàsiques amb suport	Si exerceix el seu rol de manera autònoma durant la major part de la sessió,	Si exerceix el seu rol amb iniciativa i proactivitat, anticipant-se a les necessitats del grup i afavorint	

experiències dels altres i incorporar-les al seu aprenentatge per participar en el treball en grup distribuint i acceptant tasques i responsabilitats de manera equitativa i emprant estratègies cooperatives.	cooperatives dirigides a l'autogestió del grup vetllant per la distribució equitativa de les tasques i els rols.	cooperativa les funcions pròpies del rol assignat (Capità/ana, Mediador/a, Notari/ària, Periodista i Ambaixador/a cultural) durant les situacions de pràctica motriu i reflexió grupal de la SA.	moments d'organització de l'equip, l'alumnat assumeix les responsabilitats pròpies del seu rol, contribuint al funcionament autònom, la participació equitativa i la cohesió del grup.	puntual del docent o dels companys/es.	complint les responsabilitats assignades i contribuint al funcionament de l'equip.	l'organització, la cohesió i l'èxit col·lectiu.	
CPSAA4. Fer autoavaluacions sobre el propi procés d'aprenentatge per obtenir conclusions.	**4.1.** Argumentar sobre les fortaleses i les debilitats pròpies mitjançant l'ús d'estratègies d'autoavaluació i coavaluació.	Argumentar les fortaleses i les dificultats del funcionament cooperatiu de l'equip mitjançant processos d'autoavaluació i coavaluació desenvolupats durant la SA.	Si durant els espais de reflexió i regulació grupal, l'alumnat identifica i argumenta fortaleses, dificultats i aspectes de millora del funcionament de l'equip a partir de situacions reals viscudes durant la pràctica motriu.	Si identifica una fortalesa o dificultat de l'equip de manera genèrica, sense justificar-la amb exemples concrets de la sessió.	Si argumenta fortaleses i dificultats a partir de situacions reals de joc o cooperació, mostrant capacitat de reflexió i coavaluació.	Si realitza una reflexió crítica, constructiva i autònoma, contrastant diferents punts de vista i obtenint conclusions rellevants per a la millora del grup.	
CPSAA5. Desenvolupar processos metacognitius per aprendre dels errors.	**5.2.** Anticipar i planificar les accions per aprendre mitjançant processos de	Identificar errors de coordinació, convivència o estratègia durant la pràctica dels esports alternatius	Si durant la pràctica motriu i els espais de regulació grupal, l'alumnat identifica errors o dificultats del funcionament	Si identifica algun error o dificultat durant el joc, però necessita ajuda per plantejar possibles millores.	Si identifica errors de manera autònoma i proposa estratègies de millora aplicables durant la mateixa sessió o en situacions posteriors.	Si utilitza l'error com a font d'aprenentatge, anticipant estratègies de millora complexes i adaptant-les de manera conscient a futurs reptes cooperatius.	

	metacognició i identificant l'error com una font d'aprenentatge.	i planificar propostes de millora per l'afavoriment del funcionament de l'equip.	de l'equip i proposa estratègies concretes de millora aplicables a futures situacions de joc.				
CC3. Analitzar i comprendre problemes ètics fonamentals i d'actualitat, considerant críticament els valors propis i aliens, i desenvolupant els seus propis judicis per afrontar la controvèrsia moral amb actitud dialogant, argumentativa, respectuosa i oposada a qualsevol tipus de discriminació o violència	**3.2.** Adoptar un paper actiu i compromès en la lluita per la superació d'estereotips i prejudicis, perquè totes les persones puguin desenvolupar les seves aspiracions.	Identificar, qüestionar i evitar actituds discriminatòries, estereotips o prejudicis presents en la pràctica de l'activitat física i l'esport.	Si durant les situacions de joc, cooperació i convivència, l'alumnat reconeix actituds discriminatòries o estereotips i actua de manera respectuosa per afavorir la inclusió i la igualtat dins del grup.	Si reconeix alguns estereotips o actituds discriminatòries quan se li fan evidents durant la pràctica motriu.	Si identifica estereotips o situacions de desigualtat en contextos de joc i els qüestiona de manera respectuosa.	Si detecta, qüestiona i ajuda activament a transformar actituds discriminatòries, promovent la inclusió i el respecte dins del grup.	

Competència Específica	**Criteris d'avaluació curriculars**	**Objectius d'Aprenentatge** *L'alumnat serà capaç de...*	**Criteri Avaluació Específics** (CA Específic) *Com sabré si l'alumnat ha assolit l'Objectiu d'Aprenentatge? Si…*	**Indicadors d'assoliment temporals** *Amb quin nivell de qualitat ho ha après?* (el nivell d'assoliment definitiu esdevé al final de curs)		
				L'alumnat assolirà el nivell **satisfactori** si…(AS)	L'alumnat assolirà el nivell **notable** si…(AN)	L'alumnat assolirà el nivell **excel·lent** si…(AE)

CE5. Adquirir actituds, valors i habilitats socials en la pràctica d'activitat física i esportiva per a la millora de la convivència i la cohesió social.	5.1. Aplicar els valors positius de l'esport en les activitats físiques i esportives valorant el joc per davant del resultat. 5.3. Utilitzar habilitats socials en la resolució de conflictes fomentant la convivència i la cohesió social.	Utilitzar habilitats socials de diàleg, cooperació i mediació per a la resolució de conflictes i la millora de la cohesió del grup durant la pràctica dels esports alternatius.	Si durant les situacions de joc i cooperació, l'alumnat utilitza estratègies de diàleg, respecte i mediació per resoldre conflictes, prioritzant el funcionament col·lectiu i la convivència per sobre del resultat.	Si participa en el joc respectant les normes bàsiques de convivència, tot i que necessita ajuda del docent per gestionar alguns conflictes o situacions de tensió.	Si utilitza de manera autònoma habilitats de comunicació assertiva i mediació per resoldre discrepàncies, valorant el procés cooperatiu per sobre del resultat.	Si exerceix un lideratge positiu i empàtic, anticipant-se als conflictes i transformant les dificultats del joc en oportunitats per reforçar la cohesió social del grup.
CE2. Aplicar la tècnica, la tàctica i l'estratègia vinculades amb els jocs i els esports per a la resolució de situacions motrius.	2.1. Executar habilitats motrius específiques i tècniques en reptes, formes jugades i joc real 2.2. Resoldre situacions motrius variades de jocs o esports aplicant habilitats tècniques, tàctiques i estratègiques	Aplicar habilitats motrius, tàctiques i estratègies cooperatives pròpies del Kabaddi, el Jianzi i el Datchball en situacions de joc adaptades i reals.	Si durant les situacions de joc, l'alumnat executa habilitats motrius bàsiques i pren decisions tàctiques ajustades al context, adaptant la seva actuació a les necessitats del joc i del funcionament de l'equip.	Si participa en les situacions de joc executant habilitats bàsiques, tot i presentar algunes dificultats tècniques o tàctiques.	Si aplica habilitats motrius i decisions tàctiques amb control i eficàcia en la majoria de situacions de joc.	Si executa habilitats motrius amb precisió i adapta constantment les seves decisions tàctiques a les necessitats del joc i del grup.

CE1. Adquirir un estil de vida actiu i saludable incorporant la pràctica d'activitats físiques i d'hàbits beneficiosos per a la contribució del benestar físic, mental i social.	1.3. Aplicar hàbits saludables (alimentació i hidratació, descans, educació postural, relaxació i higiene) valorant la millora integral de la salut.	Aplicar de manera autònoma hàbits d'higiene, hidratació i actitud saludable durant la pràctica dels esports alternatius de la SA.	Utilitza el calçat i la roba esportiva adequada, fa ús del vestuari per a la higiene personal i disposa d'aigua per hidratar-se durant la pràctica dels esports alternatius.	Si realitza el canvi de roba i calçat, però necessita recordatoris puntuals del docent per hidratar-se o per completar el protocol d'higiene	Si aplica els hàbits d'higiene i hidratació de manera autònoma i constant en totes les sessions, demostrant responsabilitat cap a la seva pròpia salut.	Si consolida els hàbits d'higiene i higiene postural amb excel·lència, i promou activament entre els companys la importància de la hidratació i el descans durant el joc.

Sabers curriculars:

Resolució de problemes en situacions motrius

- Resolució eficaç de situacions d'atac i/o defensa en situacions de joc reduït o joc real en esports col·lectius.
- Posada en pràctica de les habilitats tècniques, tàctiques i estratègiques en situacions de joc reduït i real.
- Planificació d'estratègies prèvies d'atac i defensa en funció de les característiques dels integrants de l'equip.
- Pràctica de jocs i esports col·lectius respectant el reglament, les normes i les persones implicades.
- Introducció a esports alternatius com una manera d'entendre la pràctica esportiva més enllà dels esports mediàtics.
- Participació equilibrada en el grup durant la resolució de reptes motors.
- Resolució eficient de tasques motrius en situacions individuals i col·lectives.
- Valoració del treball personal i del resultat en la consecució del repte.

Valors, autoregulació emocional i interacció social en situacions motrius

- Organització i participació activa en situacions motrius assumint diferents rols.
- Desenvolupament de la regulació emocional en contextos fisicoesportius.

Sabers específics (justificació de la tria)

La selecció dels sabers específics en aquesta Situació d'Aprenentatge respon a la voluntat de prioritzar aquells continguts que afavoreixen la resolució de situacions motrius en contextos reals de joc i el desenvolupament de la convivència i la cohesió social. En aquest sentit, es dóna especial rellevància als sabers vinculats als esports col·lectius i alternatius, ja que permeten a l'alumnat aplicar habilitats tècniques, tàctiques i estratègiques en situacions de cooperació-oposició, tot fomentant la presa de decisions i la participació activa.

Així mateix, la proposta posa el focus en els sabers relacionats amb la gestió emocional, les habilitats socials i la interacció en contextos motrius, atès que l'Aprenentatge Cooperatiu i l'assignació de rols esdevenen elements centrals per garantir la inclusió, el respecte a la diversitat i la cohesió del grup. Aquest enfocament permet desenvolupar la comunicació assertiva, la resolució dialogada de conflictes i la responsabilitat compartida.

Finalment, s'incorporen de manera complementària sabers vinculats a la vida activa i saludable, especialment en relació amb l'adquisició d'hàbits higiènics i la valoració de l'activitat física com a font de benestar, assegurant així una visió integral de l'Educació Física orientada al desenvolupament global de l'alumnat.

- Aplicació d'habilitats socials que fomentin la convivència i la cohesió social. - Comunicació assertiva, respecte als altres i cooperació activa en contextos motrius diversos. - Interiorització dels valors educatius de l'esport en el creixement personal. - Responsabilitat i compromís actiu davant d'estereotips i situacions de discriminació. - Promoció de la igualtat de gènere en la pràctica esportiva. **Vida activa i saludable** - Valoració i ús d'hàbits higiènics i conductes saludables durant la pràctica d'activitat física. - Valoració de l'activitat física com a font de benestar i alliberació de tensions.	

Seqüenciació i breu descripció de les activitats d'aprenentatge i d'avaluació que es desenvolupen en les sessions			**Activitats d'avaluació**						
			Finalitat av.			**Qui avalua?**			
N. sessió	**Breu descripció de les activitats d'aprenentatge i d'avaluació que es desenvolupen en les sessions**	**T. activ.** (I/D/E/A)	Regu-lació	Quali-ficació	**Instrument d'Avaluació i finalitat**	Auto	Coa.	Het.	**CA Esp. vinculat**
1	Introducció al Kabaddi amb Puzzle d'Aronson. Assignació de Rols cooperatius i ensenyament entre iguals. Primer registre al Passaport i inici del marcador col.lectiu.	I	X	X	Rúbrica docent, Passaport al Món i marcador col·lectiu. Finalitat: organitzar l'equip, iniciar la responsabilitat individual i valorar la cooperació inicial.	X	X	X	**CPSAA3.2** (autogestió i rols)
2	Coordinació en cadena amb "L'escurçó de Jaipur" i defensa col·lectiva amb "El mur de Jaipur". Reflexió sobre presa de decisions i cohesió.	D	X	X	Rúbrica docent, Passaport i marcador. Finalitat: regular la comunicació, la coordinació i el funcionament del grup.	X	X	X	**CPSAA3.2** (rols) · **CPSAA3.1** (respecte i comunicació)
3	Aplicació del Kabaddi en joc real amb variants i dau del Kabaddi. Tancament del bloc Índia amb reflexió sobre aprenentatges, conflictes i millores.	A	X	X	Rúbrica docent, Passaport i marcador. Finalitat: valorar l'aplicació del joc, la resolució de conflictes i la millora com a equip.	X	X	X	**CPSAA4.1** (reflexió grupal) · **CPSAA5.2** (identificació d'errors)
4	Introducció al Jianzi amb reptes progressius de control i participació. Reflexió sobre control del mòbil i coordinació de l'equip.	I/D	X	X	Rúbrica docent, Passaport i marcador. Finalitat: observar la gestió emocional, la	X	X	X	**CPSAA1.1** (gestió emocional) · **CPSAA3.2** (rols)

					participació i l'adaptació als diferents ritmes.				
5	Reptes cooperatius del Jianzi: flux inicial, relleus, espai compartit i doble mercat. Coavaluació sobre organització i presa de decisions.	D	X	X	Rúbrica docent, Passaport i marcador. Finalitat: regular la comunicació, la continuïtat del joc i la presa de decisions compartida.	X	X	X	**CPSAA5.2** (millora a partir d'errors) · **CPSAA3.1** (comunicació empàtica)
6	Aplicació del Jianzi en situació de cooperació-oposició amb partits i variants. Reflexió final del bloc Xina.	A	X	X	Rúbrica docent, Passaport i marcador. Finalitat: valorar la cooperació, l'ajuda entre iguals i la coordinació col·lectiva.	X	X	X	**CPSAA4.1** (coavaluació) · **CPSAA3.1** (respecte i interacció)
7	Introducció al Datchball cooperatiu amb joc de les 10 passades i partits adaptats a la Plaça de Cibeles.	I/D	X	X	Rúbrica docent, Passaport i marcador. Finalitat: valorar el respecte a les normes, la reacció davant el resultat i la participació de tothom.	X	X	X	**CPSAA3.2** (organització i rols)
8	Datchball amb adaptacions cooperatives a l'Alhambra: protecció, estratègia, ajuda i presa de decisions atac/defensa.	D	X	X	Rúbrica docent, Passaport i marcador. Finalitat: valorar l'estratègia col·lectiva, l'ajuda entre companys/es i la regulació del grup.	X	X	X	**CPSAA5.2** (planificació i millora) · **CPSAA3.1** (gestió relacions)
9	Aplicació global en joc real de Datchball amb "El repte de La Serreta". Reflexió final sobre conflictes, ajuda i participació.	A	X	X	Rúbrica docent, Passaport, marcador i reflexió final de la SA. Finalitat: sintetitzar aprenentatges, valorar el progrés i tancar el procés cooperatiu.	X	X	X	**CPSAA4.1** (reflexió final) · **CPSAA1.1** (emocions)

Gestió de l'aula i altres aspectes organitzatius i metodològics (justificació)	**Selecció i ús dels recursos digitals**
La gestió de l'aula en aquesta SA s'allunya dels models tradicionals de comandament directe per centrar-se en la creació d'un entorn inclusiu i participatiu, especialment necessari en un centre de màxima complexitat. La proposta es vertebra a través del DUA (Alba Pastor, 2016), aplicat en tots els grups per garantir l'accessibilitat, la comprensió de les consignes i la participació de tot l'alumnat. En el grup experimental, la gestió metodològica es fonamenta en l'AC, estructurant l'aula en equips base heterogenis per afavorir la interdependència positiva. Segons Johnson i Johnson (1999), aquesta metodologia permet maximitzar el propi aprenentatge i el dels altres, una idea que es concreta en l'ús del Passaport al Món i del marcador col·lectiu. Ambdós instruments reforcen la responsabilitat compartida, ja que l'èxit no depèn únicament del rendiment individual, sinó del funcionament global de l'equip i de la contribució de tots els seus membres. Per fomentar l'autonomia, s'incorporen elements del Model d'Educació Esportiva (SEM), especialment a través de l'assignació de rols cooperatius estables: Capità/ana, Mediador/a,	L'ús de la tecnologia en aquesta proposta és limitat i ajustat a la realitat del centre, on l'accés a dispositius mòbils per part de l'alumnat és restringit. Per aquest motiu, no es fa ús de recursos digitals com a eina de treball directa durant les sessions d'Educació Física, prioritzant una experiència d'aprenentatge vivencial, cooperativa i motriu. Tot i això, la tecnologia s'utilitza de manera puntual amb finalitats d'organització, contextualització i recollida de dades: - **Google Classroom (presentació de la SA)** Abans de l'inici de la intervenció, es va compartir a través de Google Classroom una presentació explicativa amb el funcionament de les sessions, les normes bàsiques dels esports treballats (Kabaddi, Jianzi i Datchball) i l'organització metodològica de la proposta. En el cas dels grups experimentals, aquesta presentació també incloïa l'explicació del *Passaport al Món* com a instrument de coavaluació i

<table>
<tr><td colspan="2">Notari/ària, Periodista i Ambaixador/a cultural. Aquests rols permeten distribuir responsabilitats, ordenar la participació i fer que l'alumnat assumeixi un paper actiu dins del procés d'aprenentatge. En aquest context, el docent adopta un rol de guia i facilitador, intervenint per orientar, regular i donar suport quan és necessari, però cedint progressivament protagonisme als equips.
El DUA es concreta mitjançant consignes clares, demostracions visuals, adaptació de normes, possibilitat de modificar espais, reducció del contacte o de la pressió competitiva i diversificació de formes de participació. Aquestes mesures permeten que l'alumnat pugui implicar-se des de diferents nivells de competència motriu, social i emocional. En aquest sentit, el rol de Mediador/a és especialment rellevant per facilitar la resolució dialogada de conflictes, afavorir l'escolta i reduir barreres en la interacció social.
En canvi, en els grups control es mantenen les mateixes SA's i els mateixos continguts motrius (Kabaddi, Jianzi i Datchball), així com les mesures bàsiques d'accessibilitat derivades del DUA. No obstant això, la gestió metodològica és més directiva i centrada en el docent, sense la incorporació sistemàtica d'estructures d'AC, rols cooperatius estables, Passaport al Món ni marcador col·lectiu com a instruments d'autoregulació i coavaluació.
Aquesta diferenciació metodològica permet analitzar si les possibles millores en la cohesió social, la participació activa, l'autonomia i la inclusió de l'alumnat es relacionen específicament amb la implementació d'estructures cooperatives i instruments d'autoregulació, o bé amb la pròpia pràctica motriu dels esports alternatius.</td><td>autoregulació. Aquest recurs va permetre anticipar continguts, reduir la incertesa inicial i facilitar la comprensió global de la Situació d'Aprenentatge.
- Google Forms (Pre-test i Post-test)
Els qüestionaris es duen a terme en el marc del TFM per recollir informació sobre la percepció de la cohesió social i el clima d'aula. Aquests es realitzen en moments puntuals, fora de la dinàmica pròpia de les sessions, evitant interferir en el temps de pràctica motriu. Aquesta eina permet sistematitzar la recollida de dades i facilitar la comparació entre el grup experimental i el grup control.
- Recursos audiovisuals d'immersió (ús puntual del docent)
De manera ocasional, el docent utilitza imatges o vídeos breus per contextualitzar els diferents "destins" (Índia, Xina i Espanya) i activar coneixements previs. Aquest recurs té una funció motivadora i de suport a la comprensió cultural, però no constitueix un element central de la proposta.
- Programari de tractament de dades (Excel/SPSS)
En el marc del TFM, s'utilitzen eines digitals per analitzar els resultats dels qüestionaris i valorar l'evolució dels indicadors de cohesió social. Aquest ús és exclusivament per part del docent-investigador i no implica la participació directa de l'alumnat durant les sessions.
La tecnologia té un paper complementari i no protagonista, coherent amb les característiques del centre i amb una proposta pedagògica centrada en la interacció, la cooperació i l'experiència motriu directa.</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema inclusiu.</td><td>Tipus d'adaptació. (Mesures i suports universals / Mesures i suports addicionals o intensius)</td><td>Com es porta a terme l'adaptació?</td></tr>
<tr><td>1. Clarificació operativa de les consignes i rols (universal)</td><td>Consignes breus, funcionals i vinculades a l'acció, reforçades amb demostracions pràctiques. Els rols cooperatius (Capità/ana, Mediador/a, Notari/ària, Periodista i Ambaixador/a cultural) orienten la conducta de l'alumnat. Els criteris d'èxit es concreten en conductes observables (participar, ajudar, respectar), recollides al Passaport al Món.</td></tr>
<tr><td>2. Opcions diverses de participació i rols (universal)</td><td>L'alumnat pot regular la seva implicació assumint rols de gestió, mediació o suport, especialment en situacions amb alta demanda física (ex. Kabaddi), garantint la participació des de la responsabilitat social (Siedentop, 1994).</td></tr>
<tr><td>3. Ajust personal del ritme i de la interacció (universal)</td><td>Les tasques permeten adaptar la intensitat, el contacte i la velocitat. Es validen estratègies d'autoregulació emocional davant la frustració, prioritzant la cohesió del grup per sobre del resultat.</td></tr>
<tr><td>4. Progressió cultural i motriu adaptativa (universal)</td><td>Increment progressiu de la complexitat dels jocs (Kabaddi, Jianzi i Datchball), prioritzant inicialment l'exploració i la comprensió del joc, amb possibilitat de repetir situacions sense pressió de rendiment immediat.</td></tr>
</table>

	5. Reducció de la demanda física i emocional (addicional)	Possibilitat de substituir situacions d'oposició directa per tasques de suport, observació activa o rols menys exigents físicament, prioritzant el benestar emocional i el sentiment de pertinença (Baumeister & Leary, 1995).
	6. Suports visuals i pictogràfics per a la inclusió (addicional)	Ús de materials visuals simples (consignes clau, demostracions, referències espacials i corporals) i del *Passaport al Món* com a guia estructurada, especialment útil per a alumnat amb dificultats de comprensió o barreres lingüístiques.
	7. Estratègies contra la inseguretat i l'exposició (addicional)	L'equip base esdevé una "zona segura". Es prioritzen situacions cooperatives i es redueixen moments d'exposició individual, afavorint el feedback dins del grup i a través del *Passaport*.
	8. Expressió personal en entorns segurs (addicional)	Els instruments d'avaluació (Passaport al Món) permeten expressar percepcions i reflexions de manera guiada i no comparativa, afavorint una participació sincera i sense pressió social.
	9. Estructuració estable de la sessió (rituals)	Totes les sessions segueixen una seqüència reconeixible (Benvinguda al país – Escalfament – Repte/joc – Passaport). Aquesta estructura facilita l'anticipació i la seguretat, especialment en alumnat amb dificultats d'atenció o TEA.
	10. Acompanyament en l'avaluació (intensiu)	El *Passaport al Món* s'utilitza amb suport del docent quan cal, amb preguntes guiades i temps de reflexió estructurat per facilitar la metacognició i la participació de tot l'alumnat.

Observacions

Condicions de la sessió

- Es flexibilitzen normes i dinàmiques segons l'estat emocional, la fatiga i la resposta del grup.
- Es reforça que la mediació, l'escolta i l'ajuda són indicadors de responsabilitat col·lectiva.

Motivació i implicació

- La proposta es presenta com un viatge cultural compartit, on l'objectiu és progressar com a equip i "omplir el passaport", no competir.
- Es promou la comprensió de les perspectives dels altres i la participació activa de tot l'alumnat.

Benestar i convivència

- Es construeix un clima inclusiu on la diversitat cultural (Índia, Xina i Espanya) es valora com una riquesa.
- Es redueix la comparació física i es centra l'èxit en la cohesió social i el funcionament del grup.

Font: Elaboració pròpia

12.2. Annex 2. Fitxes de sessions – Índia (Kabaddi)

Taula 11

Fitxa Sessió 1: "Destí Índia – Descobrim el Kabaddi a través dels experts" i Sessió 2:"Jaipur – El Palau dels vents"

<table>
<tr><th colspan="4">Destí Índia – Descobrim el Kabaddi a través dels experts</th></tr>
<tr><td>Nº Sessió: 1</td><td>Data: 13/04/2026</td><td>Curs: 3r ESO</td><td>Lloc: INS La Serreta</td></tr>
<tr><th colspan="4">Objectiu</th></tr>
<tr><td colspan="4">1. Objectiu Principal: Introduir l'aprenentatge cooperatiu mitjançant la tècnica del Puzzle d'Aronson, fomentant la responsabilitat individual dins l'equip base.
2. Objectiu Motor: Desenvolupar habilitats motrius bàsiques relacionades amb el Kabaddi (desplaçaments, mobilitat, estabilitat, activació i control respiratori).
3. Objectiu Social: Afavorir la interdependència positiva i l'ensenyament entre iguals a través del rol d'expert dins del grup base.</td></tr>
<tr><th colspan="4">Contingut</th></tr>
<tr><td colspan="4">1. Culturals: Introducció al context de l'Índia i origen del Kabaddi com a esport tradicional basat en la cooperació i la resistència.
2. Motors: Desenvolupament d'habilitats motrius bàsiques mitjançant racons d'experts: desplaçaments, mobilitat articular, equilibri, activació i respiració.
3. Socioafectius: Aplicació dels rols cooperatius (Capità/ana, Mediador/a, Notari/ària, Periodista i Ambaixador/a cultural) i treball de la responsabilitat individual dins del grup.</td></tr>
<tr><th colspan="4">Material</th></tr>
<tr><td colspan="4">Material esportiu: cons o xinos per delimitar els racons d'experts, petos o mocadors per identificar equips, cronòmetre.
Material didàctic/recerca: Passaport al Món (un per equip), targetes dels racons d'experts amb instruccions visuals (DUA) i gomets.</td></tr>
<tr><th colspan="4">FASE INICIAL</th></tr>
<tr><td>Nº Activitat: 1</td><td colspan="2">Rebuda i explicació inicial (teoria)</td><td>Temps: 5'</td></tr>
<tr><td colspan="2">Descripció: La sessió s'inicia amb la recepció de l'alumnat a la seva zona de campament o equip base. Es realitza la salutació tradicional «Namasté» com a ritual d'entrada per introduir la cultura hindú. El docent presenta el Kabaddi com un esport tradicional de l'Índia basat en la cooperació i la resistència. També s'activa la gestió de rols cooperatius: el Capità comprova la preparació de l'equip, el Notari recull el Passaport al Món, el Mediador recorda les normes de respecte i el Periodista prepara el registre dels progressos. Per reforçar els principis del DUA es mostren suports visuals com un mapa de l'Índia i imatges de Delhi.</td><td colspan="2">Gràfic
</td></tr>
<tr><th colspan="4">ESCALFAMENT</th></tr>
<tr><td>Nº Activitat: 2</td><td colspan="2">Racons d'Experts – Puzzle d'Aronson</td><td>Temps: 10'</td></tr>
<tr><td colspan="2">Descripció: Cada membre de l'equip base es dirigeix a un racó d'experts per aprendre una habilitat motriu específica.
Expert 1 – Tigre de Bengala (joc de l'aranya): amb l'equip base jugaran al joc de l'aranya, treballant la coordinació agafats de les mans defensant per què el raider no pugui passar.
Expert 2 – Riu Ganges (mobilitat): cercles amplis de malucs, espatlles i canells.
Expert 3 – Himàlaia (estabilitat): postures d'equilibri inspirades en el ioga.
Expert 4 – Mercat de Delhi (activació): 3 cangurs + esprint + canvi de direcció.</td><td colspan="2">Gràfic

</td></tr>
</table>

Expert 5 – Kumar (estiraments) : estiraments 20'' cada múscul. Després de practicar l'exercici, els experts tornen al grup base i ensenyen l'activitat als companys/es. Han d'ordenar-los a la seva manera després d'una petita reflexió per grups	  

PART PRINCIPAL		
Nº Activitat: 3	**Aproximació al Kabaddi**	**Temps:** 20'
Objectiu: Experimentar la lògica bàsica del Kabaddi a través d'una versió simplificada del joc.		
Material: Cons per delimitar el camp i petos per identificar equips		
Descripció: Es delimita un camp de joc senzill amb dues zones. Un membre de l'equip fa de raider i entra al camp rival intentant tocar un defensor i tornar al seu camp sense ser atrapat. Per facilitar l'aprenentatge no es permet el contacte fort i es pot jugar en espais reduïts o amb parelles de raiders. Durant l'atac el raider té 30'' per entrar al camp de la defensa i tocar a un o més defensors (raid). Aquesta activitat permet experimentar la dinàmica del Kabaddi de manera progressiva i connectar les habilitats treballades als racons d'experts amb una situació de joc real.	**Gràfic** 	

TORNADA A LA CALMA		
Nº Activitat: 4	**El segell del passaport**	**Temps:** 5'
Objectiu: Afavorir la reflexió metacognitiva sobre el funcionament de l'equip i prendre consciència del procés d'aprenentatge cooperatiu.		
Material: Passaport al Món, bolígrafs o llapis i segell de Delhi		
Descripció: Els equips base s'asseuen en cercle per realitzar el check-in final de la sessió. El Notari reparteix el Passaport al Món i el Periodista registra la resposta del grup a la pregunta: «Com ens hem organitzat com a equip per jugar junts/es? i Què hem aconseguit?». El docent revisa els equips i posa el Segell de Delhi al passaport de cada grup. Després cada equip fa la seva valoració en el marcador col.lectiu. Finalment, tot l'equip col·labora en la recollida i ordenació del material utilitzat, reforçant la responsabilitat compartida i el treball cooperatiu.	**Gràfic** 	

Jaipur – El Palau dels vents			
Nº Sessió: 2	**Data:** /04/2026	**Curs:** 3r ESO	**Lloc:** INS La Serreta
Objectiu			

1. **Objectiu Principal:** Millorar la coordinació col·lectiva i la defensa en bloc mitjançant situacions de cooperació-oposició inspirades en el joc del Kabaddi.
2. **Objectiu Motor:** Desenvolupar desplaçaments coordinats en cadena i la capacitat d'adaptar el moviment propi al dels companys durant situacions de defensa col·lectiva.
3. **Objectiu Social:** Afavorir la comunicació motriu i la presa de decisions compartida dins l'equip per mantenir la cohesió del grup durant el joc.

Contingut

1. **Culturals:** Contextualització de la ciutat de Jaipur i del Palau dels Vents, integrant la narrativa del viatge com a element motivador de la sessió.
2. **Motors:** Situacions motrius de cooperació-oposició inspirades en el Kabaddi, amb desplaçaments coordinats en cadena i defensa col·lectiva.
3. **Socioafectius:** Aplicació dels rols cooperatius (Capità/ana, Mediador/a, Notari/ària, Periodista i Ambaixador/a cultural) i desenvolupament de la comunicació i la coordinació dins l'equip.

Material

Cons, mocadors o petos (per fer de nanses) i Passaport al Món.

FASE INICIAL

Nº Activitat: 1	**Rebuda i explicació inicial (teoria)**	**Temps:** 5'

Descripció: L'alumnat es col·loca al seu campament o zona d'equip base. El docent introdueix la narrativa de la sessió situant l'activitat a la ciutat de Jaipur, explicant que el repte serà defensar el Palau dels Vents mantenint la cadena unida.
Es recorden els rols de l'equip:
- capità/ana
- mediador/a
- notari/ària
- periodista
- ambaixador/a cultural

i les seves responsabilitats dins el grup.
També es presenta breument el context cultural de Jaipur i del Palau dels Vents per reforçar la narrativa del viatge.

Gràfic:



ESCALFAMENT

Nº Activitat: 2	**L'escurçó de Jaipur**	**Temps:** 10'

Objectiu: Practicar desplaçaments coordinats en cadena per a la preparació de la defensa col·lectiva pròpia del Kabaddi.

Material: Mocadors (un per equip per fer de "cua"), petos o corda (opcional, per adaptar l'activitat i facilitar l'agafada entre companys) i cons per delimitar l'espai de joc.

Descripció: Cada equip base de 4 o 5 alumnes forma una fila agafant-se per la cintura.
L'últim membre porta un mocador (la cua) a la part posterior dels pantalons.
El primer de la fila intenta agafar la cua d'un altre equip.
Els equips s'han de moure coordinadament sense trencar la cadena.
Adaptació DUA:
els alumnes poden agafar-se a una corda o a uns petos per mantenir distància si algun alumne té incomoditat amb el contacte.

Gràfic:



PART PRINCIPAL

Nº Activitat: 3	**El mur de Jaipur**	**Temps:** 25'

Objectiu: Millorar la coordinació i la comunicació de l'equip en situacions de defensa col·lectiva inspirades en el Kabaddi.

Material: Cons per marcar l'espai i el tresor, i mocadors o petos

Descripció: Un equip forma un mur defensiu agafant-se de les mans per protegir un tresor (un con situat dins d'un cercle).

Gràfic:

Un altre equip envia un raider, que ha d'intentar: - entrar al cercle - tocar el con - tornar al seu camp sense ser atrapat El mur s'ha de moure coordinadament lateralment sense deixar-se anar. Regles del joc: - si el mur es desenganxa, el raider guanya - si el raider deixa de cantar "Kabaddi", el mur guanya Ajustos per facilitar la participació: - col·locar dos cons-tresor - permetre que el raider sigui una parella	
TORNADA A LA CALMA	
Nº Activitat: 4 — **El check-in** — **Temps:** 5'	
Objectiu: Afavorir la reflexió metacognitiva sobre el funcionament de l'equip, prenent consciència de com s'han comunicat i coordinat durant l'activitat.	
Material: Passaport al Món, bolígrafs o llapis i segell de Jaipur	
Descripció: Els equips base s'asseuen en cercle al seu campament. El notari o notària reparteix el Passaport al Món. El periodista escriu la resposta a la pregunta: «Quina decisió hem pres com a equip que ens ha ajudat més a jugar millor? i Què hem aconseguit?». Després cada equip fa la seva valoració en el marcador col.lectiu. Finalment, el docent revisa els equips i posa el segell de Jaipur al passaport.	**Gràfic:** 

Font: Elaboració pròpia

Taula 12

Fitxa Sessió 3: "Agra – El Taj Mahal del Kabaddi"

Agra – El Taj Mahal del Kabaddi			
Nº Sessió: 3	**Data:** /04/2026	**Curs:** 3r ESO	**Lloc:** INS La Serreta
Objectiu			
1. **Objectiu Principal:** Aplicar els aprenentatges de les sessions anteriors participant en situacions de joc real inspirades en el Kabaddi. 2. **Objectiu Motor:** Desenvolupar habilitats motrius específiques del Kabaddi com els desplaçaments ràpids, l'esquiva, la defensa en cadena i el control respiratori. 3. **Objectiu Social:** Afavorir la cooperació, la comunicació i la presa de decisions col·lectives dins l'equip durant situacions de joc.			
Contingut			
1. **Culturals:** Contextualització de la ciutat d'Agra i del Taj Mahal, integrant la narrativa del viatge a l'Índia. 2. **Motors:** Situacions motrius de cooperació-oposició pròpies del Kabaddi: atac del raider, defensa en cadena i canvis de direcció. 3. **Socioafectius:** Aplicació dels rols cooperatius dins l'equip base i desenvolupament de la comunicació i el respecte durant el joc.			
Material			
Cons per delimitar camps de joc, petos per diferenciar equips, passaport al Món i segell d'Agra			
FASE INICIAL			
Nº Activitat: 1	**Rebuda i explicació inicial (teoria)**		**Temps:** 5'
Descripció: L'alumnat es reuneix amb el seu equip base a la zona de campament. El docent situa la narrativa a la ciutat d'Agra, explicant que l'objectiu final del viatge serà demostrar tot el que han après jugant al Kabaddi. Es recorden les normes principals: - el raider entra al camp rival - ha de repetir la paraula «Kabaddi» - intenta tocar un defensor i tornar al seu camp També es recorden els rols cooperatius de l'equip.	**Gràfic**  		
ESCALFAMENT			
Nº Activitat: 2	**El mocador cooperatiu**		**Temps:** 10'
Descripció: El joc del mocador és un joc tradicional molt emprat als esplais i activitats de lleure. Consisteix en fer dos equips, en què cada membre de l'equip té un número adjudicat. Al mig dels dos equips hi ha la persona dinamitzadora, que té el mocador. Aquesta persona cridarà un número i els participants que tinguin aquest número assignat hauran de córrer per agafar el mocador i tornar cap a la línia del seu equip sense ser pillats per l'altre jugador amb el mateix número. **La** variant cooperativa consisteix en què la persona dinamitzadora crida 2 o 3 números alhora. Els integrants de l'equip que tinguin els números anunciats hauran de sortir agafant-se de la mà, a collibè, fent el carretó o com sigui, però junts/es i cooperant! En el cas que s'hagin cridat 3 números, una possibilitat és fer la cistelleta (entre 2 porten al tercer assegut entre les mans).	**Gràfic**  		
PART PRINCIPAL			
Nº Activitat: 3	**Partits de Kabaddi**		**Temps:** 20'

Objectiu: Experimentar el joc del Kabaddi en situacions de cooperació-oposició, aplicant estratègies d'equip i adaptant-se a regles variables del joc.

Material: Cons per delimitar el camp de joc, petos o mocadors per diferenciar els equips i 1 dau del Kabaddi (o targetes amb les 6 regles).

Descripció: Es delimiten diversos camps perquè es puguin desenvolupar partits simultanis de Kabaddi (5 contra 5). Un equip defensa mentre que l'altre envia un raider que ha d'entrar al camp rival, intentar tocar un defensor i tornar al seu camp sense ser atrapat. Durant l'atac el raider ha de repetir la paraula «Kabaddi».

Els defensors es desplacen coordinadament i han d'agafar-se de les mans per formar una defensa en cadena, intentant impedir el retorn del raider. Si el raider aconsegueix tornar al seu camp després de tocar un defensor, l'equip atacant suma un punt. Si els defensors aconsegueixen aturar el raider abans que torni, el punt és per a l'equip defensor.

Per introduir variabilitat i fomentar la presa de decisions tàctica, abans de cada partit es tira el "Dau del Kabaddi", que determina una regla especial del joc:

- **1 – Raider d'or:** quan un raider toca un defensor i torna al seu camp, el punt val doble.
- **2 – Guardià del Taj:** un defensor és invulnerable i si el raider el toca no compta com a punt.
- **3 – Defensa cooperativa:** si dos defensors atrapen el raider alhora, l'equip defensor guanya dos punts.
- **4 – Raider doble:** l'equip envia dos raiders.
- **5 – Mur opcional:** els defensors no cal que estiguin agafats de les mans
- **6 – Raid ràpid:** el raider només té cinc segons per atacar i tornar.

Aquestes variants permeten adaptar el joc, equilibrar la participació i afavorir l'estratègia col·lectiva, alhora que connecten les habilitats treballades en les sessions anteriors amb una situació de joc real.

DUA: Per garantir la participació de tot l'alumnat, el joc es pot adaptar modificant algunes condicions de l'activitat. Es pot reduir o ampliar la mida del camp segons el nivell del grup, permetre que l'equip enviï dos raiders alhora o considerar el raider atrapat amb un simple toc per disminuir el contacte físic. A més, les regles del joc es presenten amb suport visual mitjançant el gràfic de l'activitat i el "Dau del Kabaddi", i es realitza una demostració prèvia per facilitar la comprensió de la dinàmica del joc.

Gràfic



TORNADA A LA CALMA

Nº Activitat: 4	**Check-out del viatge**	**Temps:** 5'

Objectiu: Afavorir la reflexió col·lectiva sobre l'aprenentatge cooperatiu viscut, prenent consciència de les estratègies d'equip utilitzades i identificant aspectes de millora per al futur.

Material: Passaport al Món, bolígrafs o llapis i segell final d'Agra

Descripció: Els equips base s'asseuen en cercle.

Gràfic

El notari o notària reparteix el Passaport al Món. El periodista escriu la resposta a la pregunta: «Què hem après com a equip durant el Kabaddi?», «Com hem resolt els conflictes o desacords? » i «Què podem millorar per jugar millor com a equip?». El docent posa el segell final d'Agra al passaport. Després cada equip fa la seva valoració en el marcador col.lectiu. Finalment es recull el material i es tanca la sessió.	

Font: Elaboració pròpia

12.3. Annex 3. Fitxes de sessions – Xina (Jianzi)

Taula 13

Fitxa Sessió 4: "Pequín: El primer vol del Jianzi"

Pequín: El primer vol del Jianzi			
Nº Sessió: 4	**Data:** /04/2026	**Curs:** 3r ESO	**Lloc:** INS La Serreta
Objectiu			
1. Objectiu Principal Introduir el Jianzi mitjançant estructures d'aprenentatge cooperatiu basades en reptes col·lectius, fomentant la participació activa de tot l'alumnat. **2. Objectiu Motor** Desenvolupar el control inicial del Jianzi amb Indiaka mitjançant cops amb peu i cuixa, millorant la coordinació òculo-pèdica i el control corporal en moviment. **3. Objectiu Social** Afavorir la cooperació dins l'equip base, promovent l'ajuda entre iguals, la comunicació i el respecte pels diferents ritmes d'aprenentatge.			
Contingut			
1. Culturals Introducció a la Xina i al Jianzi com a joc tradicional xinès basat en la coordinació i la destresa. **2. Motors** Familiarització amb el Jianzi (indiaka): control del volant, cops amb peu o cuixa, coordinació i precisió. **3. Socioafectius** Aplicació dels rols cooperatius: - Capità/ana - Mediador/a - Notari/ària - Periodista - Ambaixador/a cultural			
Material			
Material esportiu - Indiakas - cons per delimitar espais - petos si cal diferenciar equips **Material didàctic** - Passaport al Món - targetes visuals del Jianzi - segell de Pequín			
FASE INICIAL			
Nº Activitat: 1	**Rebuda i explicació inicial (teoria)**		**Temps:** 5'
	Gràfic		

Descripció: L'alumnat es reuneix amb el seu equip base al campament. El docent presenta la nova parada del viatge: la Xina, concretament la ciutat de Pequín. S'explica breument que el Jianzi és un joc tradicional xinès molt popular que consisteix a mantenir un volant a l'aire sense utilitzar les mans. Es recorden els rols cooperatius dins l'equip: - capità/ana - mediador/a - notari/ària - periodista - ambaixador/a cultural Per facilitar la comprensió (DUA) el docent: - mostra el volant - fa una demostració simple - explica visualment que no es poden utilitzar les mans	

ESCALFAMENT		
Nº Activitat: 2	**El vol del drac**	**Temps:** 10'
Objectiu: Familiaritzar-se amb el Jianzi i activar el cos mitjançant desplaçaments continus i tocs progressius.		
Material: Indiakas i cons.		
Descripció: Cada alumne disposa d'un Jianzi i es mou lliurement per l'espai. El docent proposa reptes progressius amb moviment continu: **Repte 1** Deixar caure la indiaka i intentar fer un toc amb el peu. **Repte 2** Intentar fer dos tocs seguits abans que caigui. **Repte 3** Desplaçar-se caminant mentre es prova de controlar el Jianzi. **Repte 4** Trobar una parella i intentar dos o tres tocs compartits. Aquesta activitat permet: - molta repetició - activació motriu - familiarització amb el mòbil *DUA* - *es permet un bot a terra* - *es pot tocar amb peu o cuixa* - *es fa demostració visual*	**Gràfic** 	
PART PRINCIPAL		
Nº Activitat: 3	**Els Mestres del Vol de Pequín**	**Temps:** 20'
Objectiu: Construir el control de la indiaka mitjançant reptes cooperatius amb participació de tot l'equip.		
Material: Indiakas i cons.		
	Gràfic	

Descripció: Cada equip base de 4-5 alumnes disposa d'un espai delimitat i 2 Jianzis per augmentar el temps d'activitat. Els equips han de superar reptes cooperatius progressius. **Repte 1 – Tots participem** Cada membre de l'equip ha de fer almenys un toc a la indiaka. **Repte 2 – Cadena de tres** L'equip intenta aconseguir 3 tocs seguits entre diferents membres. **Repte 3 – Ruta d'equip** La indiaka ha de passar per almenys tres persones diferents abans de caure. **Repte 4 – Vol cooperatiu** L'equip intenta mantenir la indiaka el màxim temps possible seguint una consigna: no pot tocar sempre la mateixa persona L'equip ha de: - comunicar-se - ajudar els companys/es - ajustar l'alçada dels tocs **Rols dins l'activitat** - **Capità/na:** organitza torns - **Mediador/a:** garanteix participació de tots - **Notari/ària:** anota els reptes superats - **Periodista:** observa estratègies d'equip - **Ambaixador cultural:** recorda la connexió amb el Jianzi xinès *DUA: Per facilitar la participació:* - *es permet un bot a terra* - *es poden reduir els tocs* - *es pot utilitzar globus o pilota lleugera si cal* - *es fan demostracions visuals*	
TORNADA A LA CALMA	
Nº Activitat: 4 — **El segell de Pequín** — **Temps:** 5'	
Objectiu: Reflexionar sobre la coordinació i la cooperació de l'equip durant l'activitat.	
Material: Passaport al Món, bolígrafs i segell de Pequín	
Descripció: Els equips base s'asseuen en cercle. El Notari reparteix el Passaport al Món i el Periodista registra les respostes. **Pregunta 1** - Com hem controlat la indiaka o pilota per mantenir-la en joc? **Pregunta 2** - Quina part del cos ens ha funcionat millor? El docent revisa els passaports i posa el segell de Pequín a cada equip. Després cada equip fa la seva valoració en el marcador col.lectiu. Finalment l'alumnat recull el material de manera cooperativa i es tanca la sessió.	**Gràfic** 

Font: Elaboració pròpia

Taula 14

Fitxa Sessió 5: "Shanghai – El mercat dels mil tocs"

Shanghai – El mercat dels mil tocs			
Nº Sessió: 5	**Data:** /04/2026	**Curs:** 3r ESO	**Lloc:** INS La Serreta

Objectiu

1. **Objectiu principal:** Consolidar el control del Jianzi en situacions cooperatives, augmentant la continuïtat del joc i la participació de tots els membres de l'equip.
2. **Objectiu motor:** Millorar el control, la precisió i la continuïtat dels tocs amb el peu en moviment.
3. **Objectiu social:** Afavorir la comunicació, l'ajuda entre iguals i la presa de decisions col·lectives dins l'equip.

Contingut

1. **Culturals:** Introducció a Shanghai com a ciutat dinàmica i de moviment constant (metàfora del flux continu del joc).
2. **Motors:** Control del Jianzi, coordinació dinàmica, desplaçaments i precisió.
3. **Socioafectius:** Cooperació, comunicació motriu i responsabilitat dins del grup.

Material

2-3 indiakes (Jianzi) per equip, cons per delimitar espais, passaport al Món + segell de Shanghai

FASE INICIAL

Nº Activitat: 1	**Rebuda i explicació inicial (teoria)**	**Temps:** 5'

Descripció: L'alumnat es reuneix amb el seu equip base. El docent introdueix la nova parada del viatge: Shanghai, una ciutat plena de moviment i energia. S'explica que el repte serà aconseguir flux continu de joc, com si fos un mercat on tot està en constant moviment.
Es recorden els rols:

- capità/ana
- mediador/a
- notari/ària
- periodista
- ambaixador/a cultural

DUA:

- *demostració visual amb Jianzi*
- *modelatge d'una seqüència de tocs*
- *consignes curtes i clares*

Gràfic



ESCALFAMENT

Nº Activitat: 2	**El riu Huangpu**	**Temps:** 10'

Objectiu: Activar el cos i millorar el control inicial del Jianzi en moviment, afavorint la coordinació dinàmica i la percepció espacial.

Material: Indiakes i cons per delimitar l'espai.

Descripció: Els alumnes es mouen lliurement per l'espai amb una indiaka intentant mantenir-la en moviment constant.
Progressió:

- tocar i deixar botar
- intentar 2-3 tocs seguits
- desplaçar-se canviant direcció
- evitar xocar amb altres

Variants:

- zones de més dificultat (més velocitat)
- zones de control (moviment lent)

DUA:
Es permet el bot inicial, ús de diferents parts del cos (mà, peu o cuixa) i adaptació de l'espai segons el nivell.

Gràfic



PART PRINCIPAL

Nº Activitat: 3	**El mercat dels mil tocs**	**Temps:** 25'

Objectiu: Millorar la continuïtat del joc amb Jianzi en situacions cooperatives, fomentant la comunicació, la participació de tots i la presa de decisions col·lectiva.

Material: 2-3 indiakes per equip i cons per delimitar espais.

Descripció: Cada equip base (4-5 alumnes) disposa d'un espai delimitat i 2-3 Jianzis. Els equips han de superar reptes cooperatius: **Repte 1 – Flux inicial** Aconseguir 5 tocs seguits entre l'equip. **Repte 2 – Relleus en moviment** Cada toc l'ha de fer una persona diferent. **Repte 3 – Espai compartit** Desplaçar-se tots/es mentre mantenen el Jianzi en joc. **Repte 4 – Doble mercat** Treballar amb 2 Jianzis alhora. **Consignes clau:** - no repetir jugador - comunicar-se constantment - ajustar la força del toc **Rols dins l'activitat:** - Capità/ana: organitza l'equip - Mediador/a: assegura participació - Notari/ària: registra reptes - Periodista: observa estratègies - Ambaixador/a cultural: reforça la narrativa ***DUA:*** *Adaptació del nombre de tocs, possibilitat de bot, ús de diferents parts del cos i modificació de l'espai o ritme.*	**Gràfic** 

TORNADA A LA CALMA		
Nº Activitat: 4	**El segell de Shanghai**	**Temps:** 5'
Objectiu: Afavorir la reflexió sobre el funcionament de l'equip i la presa de consciència del nivell de cooperació i coordinació.		
Material: Passaport al Món, bolígrafs i segell de Shanghai.		
Descripció: Els equips s'asseuen en cercle. El Notari reparteix el passaport i el Periodista registra: "Com ens hem organitzat per fer més tocs seguits?" i "Hem pres bones decisions com a equip?". Després cada equip fa la seva valoració en el marcador col.lectiu. Finalment, tothom recull el material emprat.	**Gràfic** 	

Taula 15

Fitxa Sessió 6: "Xi'an – L'exèrcit dels dracs coordinats"

Xi'an – L'exèrcit dels dracs coordinats			
Nº Sessió: 6	**Data:** /04/2026	**Curs:** 3r ESO	**Lloc:** INS La Serreta
Objectiu			
1. **Objectiu principal:** Aplicar els aprenentatges del Jianzi en situacions globals de joc cooperatiu. 2. **Objectiu motor:** Consolidar el control, la continuïtat i la precisió dels tocs en situacions dinàmiques. 3. **Objectiu social:** Afavorir la cooperació, la presa de decisions col·lectiva i la responsabilitat compartida.			
Contingut			

Culturals: Contextualització de Xi'an i els guerrers de terracota com a símbol de coordinació i treball conjunt.
Motors: Control del Jianzi, coordinació, desplaçaments i continuïtat del joc.
Socioafectius: Cooperació, comunicació, respecte i estratègia col·lectiva.

Material

Indiakes, cons, petos , passaport al Món + segell final de Xi'an

FASE INICIAL

Nº Activitat: 1	**Rebuda i tancament del viatge**	**Temps:** 5'

Descripció: El docent presenta Xi'an com l'última parada del viatge.
S'explica la metàfora:
"Com els guerrers de terracota, l'equip ha de funcionar com una unitat coordinada".
Es recorden:
- normes del Jianzi
- rols
- importància de cooperar

DUA:
- *demostració visual*
- *consignes simples*
- *recordatori amb exemples*

Gràfic



ESCALFAMENT

Nº Activitat: 2	**Els guardians de terracota**	**Temps:** 10'

Objectiu: Activar el cos i reforçar el control del Jianzi en situacions de cooperació en petit grup.

Material: Indiakes (1 per parella) i cons.

Descripció: En parelles, els alumnes han de mantenir el Jianzi en joc.
Progressió:
- tocs lliures
- alternança de participants
- desplaçament conjunt

Variants:
- zones amb més exigència
- limitar tipus de toc

DUA:
- *permetre bot*
- *adaptar distància*
- *variar nombre de participants*

Gràfic



PART PRINCIPAL

Nº Activitat: 3	**L'exèrcit dels dracs coordinats**	**Temps:** 20'

Objectiu: Aplicar el control del Jianzi en situacions de joc cooperatiu-oposició, afavorint l'estratègia col·lectiva.

Material: Indiakes, cons i petos.

Descripció: Partits en camps reduïts (4x4 o 5x5).

Gràfic

Els equips han de mantenir el Jianzi en joc i enviar-lo al camp contrari.

Regles

- mínim 3 tocs abans de tirar a l'altre camp
- no pot tirar el jianzi a l'altre camp sempre el mateix alumne
- si cau → punt rival

Sistema cooperatiu

Punts extra si:

- participen tots
- hi ha comunicació
- aconsegueixen més de 3 tocs

Variants (dau del Jianzi)

- **1 → Peu no dominant:** tots els tocs s'han de fer amb la cama no dominant.
- **2 → Participació total:** tots els membres de l'equip han de tocar el jianzi.
- **3 → Doble puntuació:** cada punt que es faci conta doble
- **4 → Control previ:** cada membre ha de fer 2 tocs abans de passar-la.
- **5 → Connexió d'equip:** els participants han d'estar agafats de la mà.
- **6 → Punt col·lectiu:** només puntua si hi participen tots els membres de l'equip.

Rols

- Capità/ana
- Mediador/a
- Notari/ària
- Periodista
- Ambaixador/a cultural

DUA

- *adaptar camp*
- *permetre bot*
- *modificar exigència*
- *suport visual*



TORNADA A LA CALMA

Nº Activitat: 4	**Segell final de Xi'an**	**Temps:** 5'

Objectiu: Afavorir la reflexió final sobre el procés d'aprenentatge cooperatiu.

Material: Passaport al Món, bolígrafs i segell final.

Descripció: Equips en cercle.
El Notari reparteix el passaport i el Periodista escriu resposta de:
"Què hem fet per ajudar-nos com a equip?" i "Què podem millorar per a ser més coordinats/es?".
El docent posa el segell final. Després cada equip fa la seva valoració en el marcador col.lectiu.
Recollida cooperativa i tancament.

Gràfic



Font: Elaboració pròpia

12.4. Annex 4. Fitxes de sessions – Espanya (Datchball)

Taula 16

Fitxa Sessió 7: "La Porta del Sol cooperativa"

<table>
<tr><th colspan="4">La Porta del Sol cooperativa</th></tr>
<tr><td>Nº Sessió: 7</td><td>Data: /04/2026</td><td>Curs: 3r ESO</td><td>Lloc: INS La Serreta</td></tr>
<tr><th colspan="4">Objectiu</th></tr>
<tr><td colspan="4">1. Objectiu principal: Aplicar l'aprenentatge cooperatiu en un esport col·lectiu (Datchball), garantint la participació activa de tot l'equip.
2. Objectiu motor: Desenvolupar habilitats de llançament, recepció, desplaçament i presa de decisions en situacions de joc.
3. Objectiu social: Afavorir la cooperació, la inclusió i l'ajuda entre iguals dins l'equip.</td></tr>
<tr><th colspan="4">Contingut</th></tr>
<tr><td colspan="4">1. Culturals: Contextualització de Madrid i la Porta del Sol com a espai de trobada i moviment constant.
2. Motors: Llançaments, recepcions, desplaçaments i ocupació de l'espai en situacions de cooperació-oposició.
3. Socioafectius: Aplicació dels rols cooperatius i desenvolupament de la comunicació i la participació activa dins l'equip.</td></tr>
<tr><th colspan="4">Material</th></tr>
<tr><td colspan="4">Pilotes de foam (Datchball), cons per delimitar l'espai, petos, Passaport al Món i segell d'Espanya</td></tr>
<tr><th colspan="4">FASE INICIAL</th></tr>
<tr><td>Nº Activitat: 1</td><td colspan="2">Rebuda i explicació inicial (teoria)</td><td>Temps: 5'</td></tr>
<tr><td colspan="2">Descripció: L'alumnat es reuneix amb el seu equip base al campament.
El docent presenta la nova parada del viatge: Madrid, concretament la Porta del Sol, explicant que és un espai on molta gent coincideix i es mou constantment.
S'estableix el paral·lelisme amb la sessió:
l'equip ha de funcionar com una unitat coordinada on tothom participa.
Es recorden:
- normes bàsiques del Datchball
- rols cooperatius:
-capità/ana
-mediador/a
-notari/ària
-periodista
-ambaixador/a cultural
- importància d'ajudar els companys/es
DUA:
- demostració pràctica
- explicació visual
- llenguatge clar i accessible</td><td colspan="2">Gràfic
</td></tr>
<tr><th colspan="4">ESCALFAMENT</th></tr>
<tr><td>Nº Activitat: 2</td><td colspan="2">La xarxa cooperativa de les 10 passades</td><td>Temps: 10'</td></tr>
<tr><td colspan="4">Objectiu: Treballar la cooperació, les passades i la desmarcada en situació real de joc.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Material: Pilotes de foam i cons</td></tr>
<tr><td colspan="2">Dos equips dins d'un espai delimitat.</td><td colspan="2">Gràfic</td></tr>
</table>

L'objectiu del joc és aconseguir 10 passades seguides entre els membres del mateix equip sense que l'altre equip intercepti la pilota.

Normes:

- no es pot córrer amb la pilota a la mà
- no es pot passar al mateix company/a dues vegades seguides
- si l'altre equip intercepta → canvia la possessió
- cada vegada que s'aconsegueixen 10 passades → 1 punt

Consignes cooperatives:

- buscar companys lliures
- moure's per oferir línies de passada
- fer participar a tot l'equip

Progressió:

- reduir nombre de passades (8 → 6) si costa
- afegir una segona pilota
- limitar temps per aconseguir el punt

DUA:

- *permetre bot previ*
- *adaptar espai*
- *reduir pressió defensiva*



PART PRINCIPAL

Nº Activitat: 3	**Datchball cooperatiu a la Plaça de Cibeles**	**Temps:** 20'

Objectiu: Fomentar la cooperació i la participació de tot l'equip en situació real de joc.

Material: Pilotes, petos i cons

Descripció: Es realitzen partits de Datchball en espais delimitats amb equips reduïts.

El joc manté la seva lògica bàsica, però amb adaptacions cooperatives per garantir la participació de tot l'equip i afavorir la continuïtat del joc.

Normes:

- si un jugador és eliminat → pot tornar al joc si el seu equip realitza 3 passades seguides
- no es pot eliminar sempre el mateix jugador
- es prioritza la participació de tots els membres de l'equip
- es fomenta el moviment constant i la cerca de companys lliures

Sistema de puntuació cooperatiu:

Durant el joc, els equips no puntuen per eliminar, sinó per la qualitat de la seva cooperació.

Els equips poden sumar punts de la següent manera:

- **+1 punt** → aconsegueixen 3 passades seguides entre diferents membres de l'equip
- **+1 punt** → tots els membres de l'equip participen en una mateixa jugada (sense necessitat que siguin consecutives)
- **+1 punt** → ajuden un company/a a tornar al joc
- **+2 punts** → realitzen una jugada cooperativa (passades + participació) i finalitzen amb una eliminació

Funcionament:

- si un equip elimina sense cooperar prèviament → no suma punt
- si cooperen abans de l'acció → l'acció té valor
- els jugadors eliminats poden tornar fàcilment per afavorir la participació contínua

Rols dins l'activitat:

- **Capità/ana:** organitza el joc i dona consignes
- **Mediador/a:** garanteix la participació de tots

Gràfic



- **Notari/ària:** registra els punts - **Periodista:** observa les estratègies d'equip - **Ambaixador/a cultural:** reforça la narrativa i actitud del grup ***DUA:*** - *adaptar la mida del camp* - *permetre bot previ* - *reduir la pressió defensiva* - *suport visual de les normes i puntuació*	

TORNADA A LA CALMA		
Nº Activitat: 3	**El segell de Madrid**	**Temps:** 5'
Objectiu: Reflexionar sobre la cooperació i el funcionament de l'equip		
Material: Passaport al Món, bolígrafs i segell		
Descripció: Els equips base s'asseuen en cercle. El Notari reparteix el passaport i el Periodista registra: "Hem respectat les normes i els companys/es durant el joc?" "Com hem reaccionat quan guanyàvem o perdíem?" El docent posa el segell de Madrid. Després cada equip fa la seva valoració en el marcador col.lectiu. Es recull el material de manera cooperativa i es tanca la sessió.	**Gràfic**	

Font: Elaboració pròpia

Taula 17

Fitxa Sessió 8: "Els guardians de l'Alhambra"

Els guardians de l'Alhambra			
Nº Sessió: 8	**Data:** /04/2026	**Curs:** 3r ESO	**Lloc:** INS La Serreta
Objectiu			
1. **Objectiu principal:** Aplicar estratègies cooperatives en situacions de joc, prioritzant la coordinació col·lectiva per protegir i ajudar els membres de l'equip. 2. **Objectiu motor:** Millorar les habilitats de passada, desplaçament i llançament en situacions de joc amb oposició. 3. **Objectiu social:** Fomentar l'ajuda mútua, la comunicació i la responsabilitat compartida dins del grup.			
Contingut			
1. **Contingut principal:** Joc col·lectiu amb adaptacions cooperatives orientades a la protecció i la participació activa. 2. **Contingut motor:** Passades, desmarcatges, ocupació d'espais i llançaments en situacions de joc real. 3. **Contingut socioafectiu:** Cooperació, respecte, ajuda i presa de decisions col·lectiva mitjançant rols.			
Material			
Pilotes, petos i cons			
FASE INICIAL			
Nº Activitat: 1	**Rebuda i explicació inicial (teoria)**		**Temps:** 5'
Descripció: L'alumnat es reuneix amb el seu equip base al campament.	**Gràfic**		

El docent presenta la nova parada del viatge: Granada, concretament l'Alhambra, explicant que és un espai on la coordinació, la protecció i l'organització col·lectiva eren essencials.
S'estableix el paral·lelisme amb la sessió:
L'equip ha de funcionar com una unitat coordinada, ajudant-se constantment i protegint els seus membres.
Es recorden:

- normes bàsiques del Datchball
- rols cooperatius:
  - capità/ana
  - mediador/a
  - notari/ària
  - periodista
  - ambaixador/a cultural
- importància d'ajudar i protegir els companys/es

DUA:

- *demostració pràctica*
- *explicació visual*
- *llenguatge clar i accessible*



ESCALFAMENT

Nº Activitat: 2	**El tresor de l'Alhambra**	**Temps:** 10'

Objectiu: Afavorir la cooperació, la presa de decisions i l'organització col·lectiva a través d'una situació lúdica de recollida i protecció d'objectes.

Material: Pilotes de foam i cons.

Descripció: Es realitzen partits de Datchball en espais delimitats amb equips reduïts, mantenint les normes bàsiques del joc (llançaments, recepcions, eliminacions i recuperacions). Abans de començar cada partit, cada equip tira el "Dau del Datchball Cooperatiu", que determina un benefici especial que l'equip podrà utilitzar durant aquella ronda.
Els beneficis possibles són:

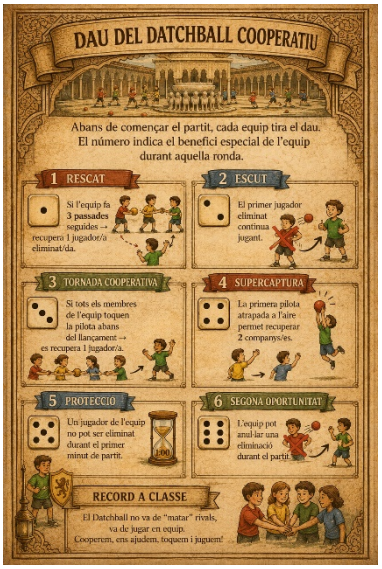
- **1 – Rescat:** si l'equip aconsegueix 3 passades seguides, recupera 1 jugador/a eliminat/da.
- **2 – Escut:** el primer jugador eliminat continua jugant.
- **3 – Tornada cooperativa:** si tots els membres de l'equip toquen la pilota abans del llançament, es recupera 1 jugador/a.
- **4 – Supercaptura:** la primera pilota atrapada a l'aire permet recuperar 2 companys/es.
- **5 – Protecció:** un jugador de l'equip no pot ser eliminat durant el primer minut de joc.
- **6 – Segona oportunitat:** l'equip pot anul·lar una eliminació durant el partit.

Aquest sistema introdueix variabilitat i component estratègic dins del joc, afavorint la cooperació, la comunicació i la participació activa de tots els membres de l'equip. Els alumnes han de prendre decisions conjuntes per aprofitar el benefici obtingut i adaptar la seva manera de jugar segons la situació del partit.

DUA:

- *adaptació de l'espai de joc (zones més grans o més petites segons necessitat)*
- *possibilitat de reduir la pressió defensiva (no es pot tocar a determinats alumnes)*
- *ús de consignes clares i demostració prèvia de l'activitat*
- *assignació de rols (atac / defensa) per facilitar la participació de tot l'alumnat*

Gràfic



- *possibilitat de limitar la velocitat o intensitat de desplaçament en alguns casos*		
PART PRINCIPAL		
Nº Activitat: 3	**El pati dels Lleons**	**Temps:** 25'
Objectiu: Aplicar estratègies cooperatives en situacions de joc real, fomentant la participació activa, la presa de decisions col·lectiva i l'ajuda entre companys/es.		
Material: Pilotes de foam, cons i petos.		
Descripció: Es realitzen partits de Datchball amb quatre equips simultanis dins un espai delimitat. El joc s'organitza en rondes de 5 minuts en què s'introdueixen diferents condicions que modifiquen la dinàmica habitual. Les condicions de joc són: - *Les estàtues:* quan un jugador elimina, queda congelat al lloc i només pot pivotar. - *Puntuació variable:* les accions de l'equip que va guanyant valen 1 punt i les de l'equip que va perdent valen 2 punts. - *Jugar a 1 equip:* quan un jugador elimina, passa a formar part de l'equip contrari. - *Passades obligatòries:* cal realitzar un mínim de 3 passades entre diferents membres abans de poder eliminar. - *El jugador invisible:* un jugador no pot ser eliminat però tampoc pot llançar. Els equips han de cooperar per assolir els objectius de cada ronda, prioritzant el joc col·lectiu per sobre de les accions individuals. Els punts obtinguts s'afegeixen al marcador col·lectiu d'Espanya, reforçant la idea de projecte compartit.	**Gràfic** 	
TORNADA A LA CALMA		
Nº Activitat: 4	**El segell de Granada**	**Temps:** 5'
Objectiu: Reflexionar sobre el funcionament del grup, identificant conductes de cooperació, comunicació i respecte durant la sessió.		
Material: Passaport al Món, bolígrafs i segell		
Descripció: Els equips base s'asseuen en cercle. El Notari/ària reparteix el passaport i el Periodista registra les respostes de l'equip a partir de les següents preguntes: "Quina estratègia ens ha funcionat millor per jugar en equip?" i "Hem sabut decidir quan atacar o defensar?" Posteriorment, el docent posa el segell de Granada com a tancament simbòlic de la sessió. Després cada equip fa la seva valoració en el marcador col.lectiu. Finalment, es recull el material de manera cooperativa i es dona per finalitzada la sessió.	**Gràfic** 	

Font: Elaboració pròpia

Taula 18

Fitxa Sessió 9: "El ritme de Les Rambles"

El ritme de Les Rambles			
Nº Sessió: 9	**Data:** /04/2026	**Curs:** 3r ESO	**Lloc:** INS La Serreta
Objectiu			

1. Objectiu principal: Aplicar estratègies cooperatives en situacions de joc dinàmic, afavorint la participació contínua i la presa de decisions en moviment.
2. Objectiu motor: Millorar els desplaçaments, passades i desmarcatges en situacions de joc amb ritme elevat.
3. Objectiu social: Fomentar la comunicació i la coordinació en situacions de moviment constant.

Contingut

1. Contingut principal: Joc col·lectiu amb adaptacions centrades en el moviment continu.
2. Contingut motor: Desplaçaments, canvis de direcció, passades i ocupació d'espais.
3. Contingut socioafectiu: Cooperació, comunicació i presa de decisions compartida.

Material

Pilotes de foam, petos i cons.

FASE INICIAL

Nº Activitat: 1	**Rebuda i explicació inicial (teoria)**	**Temps:** 5'

Descripció: L'alumnat es reuneix amb el seu equip base. El docent presenta la nova parada del viatge: Barcelona, concretament la Rambla, destacant que és un espai amb moviment constant i interacció contínua entre persones.
S'estableix el paral·lelisme amb la sessió:
Els alumnes han d'estar en moviment constant, buscar espais lliures i cooperar per donar continuïtat al joc.
Es recorden:

- normes bàsiques del Datchball
- rols cooperatius
- importància de la participació activa i del moviment

Gràfic



ESCALFAMENT

Nº Activitat: 2	**Persecucions a la Sagrada Familia**	**Temps:** 10'

Objectiu: Afavorir el moviment constant, la presa de decisions i la participació activa mitjançant situacions de llançament i recepció en un context lúdic.

Material: pilotes de foam i petos.

Descripció: Es planteja un joc tipus *pilla-pilla* en què els alumnes es desplacen lliurement per l'espai.
Inicialment, hi ha un jugador de cada equip que pilla, cadascun amb una pilota.
Els jugadors que pillen ho fan llançant la pilota. Quan un jugador té la pilota, només pot fer un màxim de 3 passos abans de llançar.
Si un jugador és tocat per la pilota, passa a formar part de l'equip del jugador que l'ha eliminat.
Si un jugador rep una pilota però l'agafa abans que caigui a terra, qui passa a l'altre equip és el jugador que havia llançat la pilota.
L'objectiu del joc és que, progressivament, tots els participants acabin formant part d'un mateix equip.
Normes:

- només es poden fer 3 passos amb la pilota
- no es pot córrer amb la pilota a la mà
- només es pot pillar llançant la pilota
- si s'atrapa la pilota → canvi d'equip del llançador
- cal moure's constantment

DUA:

- *adaptació de l'espai de joc (més ampli o més reduït segons necessitats)*
- *possibilitat de reduir la distància de llançament o permetre aproximació*
- *ús de pilotes de diferents mides o textures per facilitar la recepció*

Gràfic



<table>
<tr><td>

- *flexibilització de la norma dels 3 passos (permetre més passos en alguns casos)*
- *possibilitat de no poder ser eliminat temporalment per afavorir la participació*
- *explicació visual i demostració prèvia de l'activitat*

</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">PART PRINCIPAL</td></tr>
<tr><td colspan="2">

Nº Activitat: 3	**El repte de La Serreta**	**Temps:** 20'

</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objectiu: Aplicar habilitats de llançament, recepció i desplaçament en situacions reals de joc, fomentant la participació activa i la cooperació entre els membres de l'equip.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Material: Pilotes de foam, petos i cons.</td></tr>
<tr><td>Descripció: Es realitzen partits de Datchball amb quatre equips simultanis dins un espai delimitat.
El joc s'organitza en rondes de 5 minuts, en què els equips van rotant i s'enfronten en diferents situacions de joc.
L'objectiu és mantenir un joc dinàmic, amb moviment constant i participació activa de tots els membres de l'equip, afavorint la presa de decisions i la cooperació en situacions reals.
Els punts obtinguts s'afegeixen al marcador col·lectiu d'Espanya.</td><td>Gràfic

</td></tr>
<tr><td colspan="2">TORNADA A LA CALMA</td></tr>
<tr><td colspan="2">

Nº Activitat: 4	**El segell de Barcelona**	**Temps:** 5'

</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objectiu: Reflexionar sobre la participació, el moviment i la cooperació durant la sessió.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Material: Passaports i bolígrafs.</td></tr>
<tr><td>Descripció: Els equips s'asseuen en cercle.
El Notari/ària reparteix el passaport i el Periodista registra les respostes del grup a partir de les següents preguntes:
"Com hem resolt els conflictes o desacords durant el joc?"<br>"Què hem fet per ajudar als companys/es a participar?"
Cada equip comparteix breument una idea amb la resta del grup.
El docent posa el segell de Barcelona com a tancament simbòlic de la sessió. Després cada equip fa la seva valoració en el marcador col.lectiu.
Finalment, es recull el material de manera cooperativa.</td><td>Gràfic

</td></tr>
</table>

Font: Elaboració pròpia

12.5. Annex 5. Qüestionari de percepció de la cohesió i del treball cooperatiu en Educació Física (pretest–posttest)

Proposta de 15 ítems (3 per cada característica AC) + 2 opcionals (O NO) redactats per a una escala Likert de 6 punts (1: Totalment en desacord - 6: Totalment d'acord):

(Pretest – Posttest)

Escala Likert (1–6):

1 = Totalment en desacord

6 = Totalment d'acord

1. Interdependència positiva

(L'èxit del grup depèn de tots)

1. Per aconseguir els objectius de l'activitat, és necessari que tots els membres de l'equip participin.
2. Quan un company/a té dificultats, l'ajudem perquè l'equip pugui continuar avançant.
3. L'èxit del meu equip depèn també de la meva implicació durant les activitats.

2. Responsabilitat individual

(Cada membre assumeix el seu rol)

4. Compleixo les tasques o responsabilitats que tinc dins del meu equip.
5. Quan explico una activitat als companys/es, intento que la comprenguin correctament.
6. Tot i treballar en equip, cadascú assumeix la seva responsabilitat en la tasca.

3. Interacció promotora

(Ajuda i suport mutu)

7. Durant les activitats, ens animem entre nosaltres per superar les dificultats.
8. En el meu equip compartim idees o estratègies per resoldre els reptes.
9. Treballar conjuntament amb els companys/es m'ajuda a millorar en les activitats.

4. Habilitats socials

(Comunicació, respecte i resolució de conflictes)

10. Escolto les opinions dels meus companys/es abans de prendre decisions en equip.
11. Quan apareix un desacord, intentem resoldre'l parlant i respectant-nos.
12. Respecto les aportacions dels altres, encara que siguin diferents de les meves.

5. Processament grupal

(Reflexió sobre el funcionament del grup)

13. Després de les activitats, reflexionem sobre què hem fet bé i què podem millorar.
14. Pensar sobre com hem treballat en equip ens ajuda a millorar.
15. Les reflexions finals ens ajuden a cooperar millor en les activitats següents.

Opcional

Ítems inversos per controlar biaixos:

16. En les activitats en equip, prefereixo treballar sol/a que amb els companys/es.
17. *Quan treballem en equip, hi ha persones que no participen gaire.*

Justificació: S'ha dissenyat un qüestionari ad hoc amb l'objectiu d'avaluar les dimensions de l'Aprenentatge Cooperatiu definides per Johnson i Johnson (1999): interdependència positiva, responsabilitat individual, interacció promotora, habilitats socials i processament grupal. L'instrument consta de 15 ítems i 2 ítems inversos de control, utilitzant una escala Likert de 6 punts per reduir la tendència central i afavorir el posicionament de l'alumnat. La seva aplicació

en format pretest i posttest permet analitzar l'impacte de la intervenció en la cohesió i el funcionament dels equips.

Qüestionari pretest

El qüestionari pretest utilitzat per a la recollida inicial de dades es pot consultar mitjançant el següent enllaç:

[HIPERVINCLE]

Qüestionari posttest

El qüestionari posttest utilitzat després de la implementació de la situació d'aprenentatge es pot consultar mitjançant el següent enllaç:

[HIPERVINCLE]

12.6. Annex 6. Rúbrica d'Observació Sistemàtica Docent

Taula 19

Rúbrica d'Observació Sistemàtica Docent

Dimensió	Competència	Pes	AS (Satisfactori)	AN (Notable)	AE (Excel·lent)
Resolució de conflictes i cohesió social	CE5	40%	Participa respectant les normes bàsiques, però necessita ajuda per gestionar conflictes o situacions de tensió durant el joc.	Coopera activament i resol situacions conflictives mitjançant el diàleg i el respecte als companys/es.	Fomenta la cohesió del grup i anticipa o transforma els conflictes en oportunitats de millora col·lectiva.
Execució motriu i presa de decisions	CE2	30%	Participa en el joc amb dificultats tècniques o tàctiques, però manté implicació motriu durant les activitats.	Aplica habilitats motrius i decisions tàctiques amb eficàcia en la majoria de situacions de joc.	Adapta les seves decisions i accions amb criteri, intel·ligència de joc i capacitat d'anticipació.
Exercici dels rols cooperatius	CPSAA3.2	25%	Coneix el rol assignat però necessita recordatoris constants per aplicar-lo durant la sessió.	Exerceix el rol de manera autònoma i compleix les responsabilitats assignades durant la pràctica.	Lidera el rol amb iniciativa i contribueix activament a la millora del funcionament de l'equip.
Hàbits saludables i actitud	CE1	5%	Aplica els hàbits bàsics d'higiene i actitud amb recordatoris puntuals.	Manté hàbits d'higiene, hidratació i actitud positiva de manera autònoma durant les sessions.	Promou hàbits saludables i una actitud positiva dins del grup de manera constant.

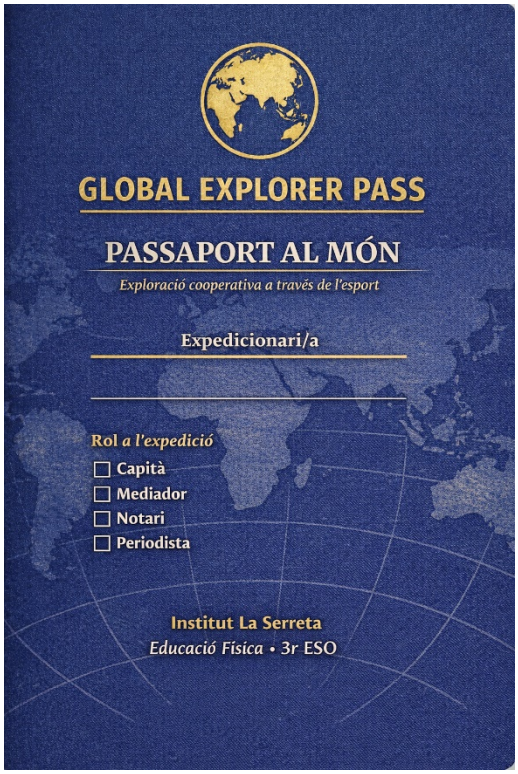
Font: Elaboració pròpia

L'Excel complet amb el tractament quantitatiu de les dades recollides mitjançant aquest instrument es pot consultar al següent enllaç:

[HIPERVINCLE]

12.7. Annex 7. Passaport al món

Figura 51. *Portada Passaport*



Font: Elaboració pròpia

Figura 52. *Bloc Índia*



Font: Elaboració pròpia

Figura 53. *Bloc Xina*



Font: Elaboració pròpia

Figura 54. *Bloc Espanya*



Font: Elaboració pròpia

Figura 55. *Reflexió final de l'expedició*



Font: Elaboració pròpia

Figura 56. *Reflexió sobre la SA*



Font: Elaboració pròpia

L'Excel complet amb el tractament quantitatiu de les dades recollides mitjançant aquest instrument es pot consultar al següent enllaç:

[HIPERVINCLE]

12.8. Annex 8. Marcadors col.lectius (Índia, Xina, Espanya)

Figura 57. *Marcador Bloc Índia*



Font: Elaboració pròpia

Figura 58. *Marcador Bloc Xina*



Font: Elaboració pròpia

Figura 59. *Marcador Bloc Espanya*



Font: Elaboració pròpia

L'Excel complet amb el tractament quantitatiu de les dades recollides mitjançant aquest instrument es pot consultar al següent enllaç:

[HIPERVINCLE]

12.9. Annex 9. Prova escrita tipus test

Situació d'Aprenentatge: Passaport al Món

Nom i cognoms: _____

Data: _____

3r ESO_____

Instruccions

- L'examen consta de 15 preguntes tipus test.
- Cada pregunta té 4 opcions possibles i només 1 és correcta.
- Cada resposta correcta suma 1 punt.
- Cada resposta incorrecta resta 0,25 punts.
- Les preguntes no contestades no resten.

PREGUNTES

1. Quin és l'objectiu principal de l'aprenentatge cooperatiu?

a) Que només participin els alumnes amb més habilitat.

b) Fomentar el treball conjunt i l'ajuda entre els membres del grup.

c) Guanyar sempre els partits.

d) Evitar qualsevol situació competitiva.

2. Quin esport alternatiu practicat a la SA té origen a l'Índia?

a) Datchball

b) Jianzi

c) Kabaddi

d) Ultimate

3. Quin és un valor positiu de l'esport?

a) Excloure els companys amb menys nivell.

b) Respectar les normes i els companys.

c) Prioritzar sempre el resultat.

d) Criticar els errors dels altres.

4. Quin esport alternatiu utilitza un volant semblant a la indiaka?

a) Kabaddi

b) Datchball

c) Colpbol

d) Jianzi

5. Quina acció ajuda a millorar la convivència dins l'equip?

a) Escoltar i respectar les opinions dels companys.

b) Discutir constantment.

c) Ignorar les normes.

d) Culpar sempre els altres.

6. Què és important fer durant una sessió d'Educació Física?

a) Portar aigua, hidratar-se i canviar-se la samarreta al finalitzar la classe.

b) No escalfar.

c) Jugar sense respectar les normes.

d) Evitar participar.

7. Quin dels següents esports es va treballar en el bloc d'Espanya?

a) Kabaddi

b) Jianzi

c) Datchball

d) Rugbi

8. Quina és una bona manera de resoldre un conflicte durant el joc?

a) Cridar als companys.

b) Parlar i buscar una solució dialogada.

c) Deixar de jugar.

d) Ignorar el problema.

9. Què significa tenir una actitud cooperativa?

a) Pensar només en un mateix.

b) Ajudar els companys per aconseguir un objectiu comú.

c) Competir contra tots els companys.

d) No participar en les activitats.

10. Quin és un hàbit saludable relacionat amb l'activitat física?

a) No portar roba esportiva.

b) Descansar i hidratar-se correctament.

c) Evitar l'escalfament.

d) No canviar-se després de la sessió.

11. En el Kabaddi, què és important per tenir èxit?

a) La coordinació i el treball en equip.

b) Jugar individualment.

c) Ignorar els companys.

d) Evitar comunicar-se.

12. Quina actitud ajuda a evitar situacions discriminatòries?

a) Respectar la diversitat i incloure tothom.

b) Fer burla dels errors.

c) Excloure els companys amb menys habilitat.

d) Prioritzar només els millors jugadors.

13. Què permet millorar la comunicació dins d'un equip?

a) Escoltar activament i parlar amb respecte.

b) Cridar durant el joc.

c) No donar informació als companys.

d) Ignorar les opinions dels altres.

14. Quin és l'objectiu principal del Datchball cooperatiu treballat a classe?

a) Eliminar ràpidament tots els rivals.

b) Afavorir la participació i la cooperació de tot l'equip.

c) Jugar individualment.

d) Centrar-se només en el resultat final.

15. Per què és important aprendre dels errors durant el joc?

a) Per evitar participar.

b) Per millorar i trobar noves estratègies.

c) Per culpar els companys.

d) Per deixar de jugar.

L'Excel complet amb el tractament quantitatiu de les dades recollides mitjançant aquest instrument es pot consultar al següent enllaç:

[HIPERVINCLE]

12.10. Annex 10. Càlcul de les qualificacions finals individuals

Aquest annex conté els fulls de càlcul utilitzats per obtenir les qualificacions finals individuals de l'alumnat a partir de la ponderació dels diferents instruments d'avaluació utilitzats durant la investigació.

Grup experimental

[HIPERVINCLE]

Grup control

[HIPERVINCLE]

12.11. Annex 11. Presentació Google Classroom

Figura 60. *Diapositiva 1*



Font: Elaboració pròpia

Figura 61. *Diapositiva 2*



Font: Elaboració pròpia

Figura 62. *Diapositiva 3*



Font: Elaboració pròpia

Figura 63. *Diapositiva 4*



Font: Elaboració pròpia

Figura 64. *Diapositiva 5*



Font: Elaboració pròpia

Figura 65. *Diapositiva 6*



Font: Elaboració pròpia

Figura 66. *Diapositiva*



Font: Elaboració pròpia

Figura 67. *Diapositiva 8*



Font: Elaboració pròpia

Figura 68. *Diapositiva 9*



Font: Elaboració pròpia

Figura 69. *Diapositiva 10*



Font: Elaboració pròpia

Figura 70. *Diapositiva 11*



Font: Elaboració pròpia

Figura 71. *Diapositiva 12*



Font: Elaboració pròpia

Vídeo de presentació inicial de la situació d'aprenentatge

El vídeo de presentació compartit amb l'alumnat abans de l'inici de la implementació de la situació d'aprenentatge es pot consultar mitjançant el següent enllaç:
[HIPERVINCLE]

12.12. Annex 12. Recopilació imatges Pràcticum II

Figura 72. *El mocador col.lectiu*



Font: Elaboració pròpia

Figura 73. *L'aranya cooperativa*



Font: Elaboració pròpia

Figura 74. *Valorant el marcador col.lectiu (3rD)*



Font: Elaboració pròpia

Figura 75. *Valorant el marcador col.lectiu (3rD)*



Font: Elaboració pròpia

Figura 76. *Reflexionant en el Passaport (3rD)*



Font: Elaboració pròpia

Figura 77. *Presentació del marcador col.lectiu (3rC)*



Font: Elaboració pròp

Figura 78. *Presentació del marcador col.lectiu (3rC)*



Font: Elaboració pròpia

Figura 79. *Examen tipus test (Grup control – 3rE)*



Font: Elaboració pròpia

Figura 80. *Escalfament alumnat de 3rB*



Font: Elaboració pròpia

Figura 81. *Kabaddi 3rA*



Font: Elaboració pròpia

Figura 82. *Kabaddi 3rA*



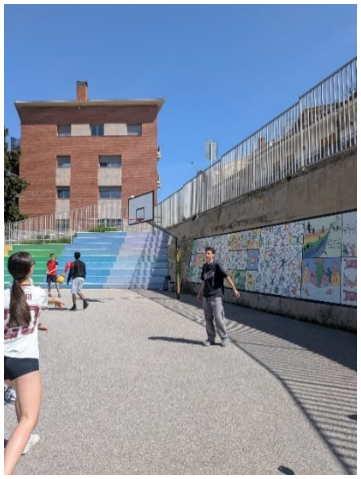
Font: Elaboració pròpia

Figura 83. *Reflexió grupal 3rA*



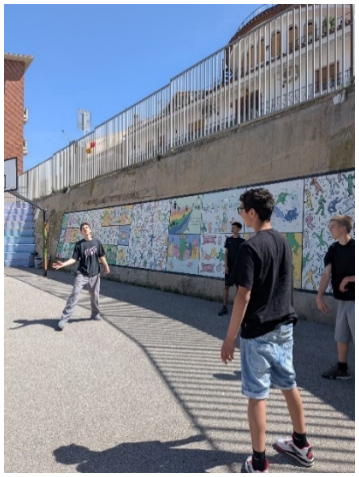
Font: Elaboració pròpia

Figura 84. *Jianzi 3rD*



Font: Elaboració pròpia

Figura 85. *Jianzi 3rD*



Font: Elaboració pròpia

Figura 86. *Reflexió passaport 3rD*



Font: Elaboració pròpia

Figura 87. *Dau cooperatiu*



Font: Elaboració pròpia

Figura 88. *Jianzi 3rD*



Font: Elaboració pròpia

Figura 89. *Datchball 3rC*



Font: Elaboració pròpia