

# **Combatre el racisme i la xenofòbia a través dels esports col·lectius a l'Educació Física: handbol**

Josep Martí Alcón

**Treball Final de Màster en Formació del Professorat de Secundària Obligatoria i Batxillerat,  
Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes**

Universitat de Barcelona

**Especialitat en:** Educació Física

**Tutoria:** Ana Maria Bofill Ródenas

**Curs:** 2024-2025

## RESUM

Aquesta investigació va analitzar l'efecte d'una intervenció didàctica basada en l'handbol per reduir actituds racistes i xenòfobes entre alumnat de 4t d'ESO. Es va aplicar una situació d'aprenentatge a dos grups de l'Escola Joan Pelegrí ( $n = 54$ ), estructurada en cinc sessions amb metodologies com l'aprenentatge cooperatiu, els reptes cooperatius, la desvinculació del joc del resultat final i l'aprenentatge basat en jocs. Per valorar l'impacte es van utilitzar dos instruments: el qüestionari PMPS (pre i post intervenció) i el sistema d'observació CLASS-S. Els resultats van mostrar una reducció significativa del prejudici subtil i una disminució moderada del prejudici manifest. El perfil igualitari va augmentar notablement, mentre que els perfils subtil i fanàtic van disminuir. L'anàlisi per gènere i origen familiar va revelar que els nois i l'alumnat sense ascendència immigrant mostraven més prejudicis. Les observacions sistemàtiques van evidenciar millores en el suport emocional, l'organització del grup i la convivència, tot i que el suport a la instrucció va ser l'àmbit menys desenvolupat. Es conclou que una intervenció breu centrada en un esport col·lectiu i dissenyada amb intencionalitat pedagògica genera canvis significatius en les actituds de l'alumnat envers la diversitat cultural dins del context educatiu concret d'intervenció.

**Paraules clau:** *Racisme i xenofòbia, Inclusió escolar, Intervenció educativa, Handbol, Metodologies cooperatives*

## ABSTRACT

This study analyzed the effect of a didactic intervention based on handball to reduce racist and xenophobic attitudes among 10th-grade students. A learning unit was implemented with two groups from Escola Joan Pelegrí ( $n = 54$ ), structured in five sessions and grounded in methodologies such as cooperative learning, game-based learning, cooperative challenges, and the disconnection of play from final outcomes. To assess the impact, two instruments were used: the PMPS questionnaire (pre- and post-intervention) and the CLASS-S structured observation system. The results showed a significant reduction in subtle prejudice ( $p < .01$ ) and a moderate decrease in blatant prejudice. The egalitarian profile increased notably, while the subtle and fanatic profiles declined. Gender and family origin analyses revealed that boys and students without immigrant backgrounds exhibited higher levels of prejudice. Systematic observations showed improvements in emotional support, group organization, and classroom climate, although instructional support remained the least developed area. It is concluded that a brief intervention focused on a team sport and designed with pedagogical intent can generate meaningful changes in students attitudes toward cultural diversity within the educational context.

**Keywords:** *Racism and xenophobia, School inclusion, Educational intervention, Handball, Cooperative methodologies*

## ÍNDIX

|                                                                                              |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. INTRODUCCIÓ .....                                                                         | 7  |
| 2. PREGUNTA DE RECERCA I OBJECTIUS .....                                                     | 8  |
| 2.1. <i>Pregunta de recerca</i> .....                                                        | 8  |
| 2.2. <i>Objectiu general</i> .....                                                           | 8  |
| 2.3. <i>Objectius específics</i> .....                                                       | 8  |
| 3. MARC TEÒRIC .....                                                                         | 9  |
| 3.1. <i>Migracions i diversitat cultural a Barcelona i Catalunya</i> .....                   | 9  |
| 3.1.1. Barcelona com a focus d'atracció migratòria: evolució i impactes socials .....        | 9  |
| 3.1.2. Diversitat cultural i reptes d'inclusió en el sistema educatiu català .....           | 10 |
| 3.2. <i>Racisme i xenofòbia en l'àmbit educatiu</i> .....                                    | 11 |
| 3.2.1. Racisme i xenofòbia: definicions, manifestacions i evolució conceptual .....          | 11 |
| 3.2.2. Factors i impactes de les actituds discriminatòries en l'àmbit educatiu .....         | 12 |
| 3.3. <i>L'Educació Física i els esports col·lectius com a eines d'inclusió</i> .....         | 13 |
| 3.3.1. Educació Física com a motor d'integració cultural .....                               | 13 |
| 3.3.2. El rol dels esports col·lectius en la inclusió i la cohesió social .....              | 14 |
| 3.3.3. Riscos i conflictes associats als esports col·lectius en l'àmbit escolar .....        | 15 |
| 3.4. <i>L'handbol com a esport col·lectiu</i> .....                                          | 16 |
| 3.4.1. Característiques bàsiques de l'handbol .....                                          | 16 |
| 3.4.2. Possibilitats pedagògiques de l'handbol per prevenir conductes discriminatòries ..... | 17 |
| 3.5. <i>Marc legal i curricular</i> .....                                                    | 18 |
| 3.5.1. Normativa educativa sobre inclusió, convivència i diversitat cultural .....           | 18 |
| 3.5.2. Vinculació del currículum d'Educació Física amb la inclusió multicultural .....       | 19 |
| 4. PROPOSTA DIDÀCTICA .....                                                                  | 20 |
| 4.1. <i>Contextualització</i> .....                                                          | 20 |
| 4.2. <i>Característiques dels grups classe</i> .....                                         | 22 |
| 4.3. <i>Situació d'aprenentatge</i> .....                                                    | 23 |
| 5. METODOLOGIA .....                                                                         | 27 |
| 5.1. <i>Participants</i> .....                                                               | 27 |
| 5.2. <i>Instruments</i> .....                                                                | 27 |
| 5.3. <i>Procediment</i> .....                                                                | 30 |
| 6. RESULTATS .....                                                                           | 31 |
| 7. DISCUSSIÓ .....                                                                           | 37 |
| 8. CONCLUSIONS .....                                                                         | 42 |
| 9. LIMITACIONS DE LA RECERCA .....                                                           | 43 |

|                                                                                                     |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 10. FUTURES LÍNIES DE TREBALL .....                                                                 | 44        |
| 11. REFERÈNCIES .....                                                                               | 45        |
| ANNEXOS.....                                                                                        | 55        |
| <i>ANNEX A. Justificació i repte a resoldre de la situació d'aprenentatge .....</i>                 | <i>55</i> |
| <i>ANNEX B Vectors de la situació d'aprenentatge.....</i>                                           | <i>57</i> |
| <i>ANNEX C: Competències clau i transversals de la situació d'aprenentatge.....</i>                 | <i>58</i> |
| <i>ANNEX D: Competències específiques i criteris d'avaluació de la situació d'aprenentatge.....</i> | <i>59</i> |
| <i>ANNEX E: Sabers curriculars i específics de la situació d'aprenentatge .....</i>                 | <i>60</i> |
| <i>ANNEX F: Objectius d'aprenentatge de la situació d'aprenentatge .....</i>                        | <i>62</i> |
| <i>ANNEX G: Indicadors temporals d'assoliment de la situació d'aprenentatge .....</i>               | <i>63</i> |
| <i>ANNEX H: Activitats d'aprenentatge de la situació d'aprenentatge.....</i>                        | <i>64</i> |
| <i>ANNEX I: Sessions de la situació d'aprenentatge .....</i>                                        | <i>65</i> |
| <i>ANNEX J: Avaluació de la situació d'aprenentatge .....</i>                                       | <i>75</i> |
| <i>ANNEX K: Instruments d'avaluació de la situació d'aprenentatge .....</i>                         | <i>77</i> |
| <i>ANNEX L: Atenció a la diversitat de la situació d'aprenentatge .....</i>                         | <i>81</i> |

## ÍNDEX DE TAULES I FIGURES

|                       |           |
|-----------------------|-----------|
| <b>Figura 1 .....</b> | <b>20</b> |
| <b>Figura 2 .....</b> | <b>21</b> |
| <b>Taula 1 .....</b>  | <b>28</b> |
| <b>Taula 2 .....</b>  | <b>29</b> |
| <b>Taula 3 .....</b>  | <b>33</b> |
| <b>Taula 4 .....</b>  | <b>34</b> |
| <b>Taula 5 .....</b>  | <b>35</b> |
| <b>Taula 6 .....</b>  | <b>35</b> |

## ÍNDEX D'ABREVIATURES

- ABJ – Aprenentatge Basat en Jocs
- AFA – Associació de Famílies d'Alumnes
- BOE – Boletín Oficial del Estado
- CC – Competència Ciutadana
- CCEC – Competència en Consciència i Expressió Cultural
- CD – Competència Digital
- CE – Competència Específica
- CLASS-S – Classroom Assessment Scoring System - Secondary
- CPSAA – Competència Personal, Social i d'Aprenre a Aprenre
- DE – Desviació Estàndard
- DOGC – Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya
- DUA – Disseny Universal per a l'Aprenentatge
- EF – Educació Física
- ESO – Educació Secundària Obligatoria
- FP – Formació Professional
- Idescat – Institut d'Estadística de Catalunya
- LODE – Llei Orgànica del Dret a l'Educació
- LOE – Llei Orgànica d'Educació
- LOMCE – Llei Orgànica per a la Millora de la Qualitat Educativa
- LOMLOE – Llei Orgànica de Modificació de la LOE
- M – Mitjana
- NESE – Necessitats Específiques de Suport Educatiu
- PMPS – Escala de Prejudici Manifesta i Subtil (Prejudice Manifest and Subtle Scale)
- SA – Situació d'Aprenentatge
- TDAH – Trastorn per Dèficit d'Atenció amb Hiperactivitat
- TEA – Trastorn de l'Espectre Autista
- t – Valor estadístic de la prova t de Student
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura)

## 1. INTRODUCCIÓ

En els darrers anys, la presència creixent d'alumnat amb procedències diverses ha fet evident la necessitat de revisar les pràctiques educatives. L'escola, en aquest marc, pren un paper fonamental com a espai de trobada i construcció col·lectiva. La pluralitat que hi conviu pot enriquir el dia a dia, però sovint planteja reptes quan no es gestionen amb criteris clars les diferències culturals, els estereotips o els prejudicis. Les actituds racistes i xenòfobes, en aquest context, apareixen com manifestacions d'una realitat social complexa que afecta de ple l'entorn escolar.

Aquest tipus de discriminació atempta contra els drets dels infants i adolescents i interfereix en el seu desenvolupament. L'escola no pot quedar al marge d'aquestes situacions, que afecten la cohesió del grup i limiten les possibilitats de participació equitativa. Cal dissenyar accions pedagògiques que ajudin a prevenir l'exclusió i generin dinàmiques d'aprenentatge des d'una mirada oberta i crítica.

L'educació física pot jugar aquí un paper destacat. El seu enfocament actiu i relacional afavoreix interaccions que van més enllà del llenguatge verbal. Els esports col·lectius, quan es plantegen amb cura metodològica, poden afavorir dinàmiques cooperatives, reforçar vincles i afavorir la inclusió. L'experiència compartida en aquests contextos pot ajudar a reduir les barreres invisibles que sovint separa l'alumnat per raó d'origen o diferències culturals.

Els estudis recents apunten que el contacte positiu entre grups afavoreix l'entesa mútua i la reducció dels prejudicis. A l'aula, però, aquest contacte ha de ser significatiu i planificat, amb una intenció educativa clara. La pràctica esportiva pot convertir-se en una eina de gran valor sempre que s'hi incorporin criteris orientats a la igualtat d'oportunitats i la participació activa.

Aquest treball parteix de la voluntat d'indagar com l'educació física pot esdevenir un recurs per prevenir i tractar actituds discriminatòries. Es pren com a referència l'handbol, un esport col·lectiu habitual als centres, molt practicat a Catalunya i amb un component cooperatiu destacat, per analitzar-ne el potencial educatiu en relació amb el racisme i la xenofòbia entre adolescents. La proposta es fonamenta en el marc normatiu vigent, que apel·la a l'educació per a la convivència i al respecte envers les diferències.

A partir d'una experiència viscuda per l'autor durant les pràctiques del Màster de Formació del Professorat, es presenta una proposta amb base teòrica i rigor metodològic per oferir una resposta pedagògica a una realitat social present a l'Escola Joan Pelegrí, i que preocupa com a societat.

## **2. PREGUNTA DE RECERCA I OBJECTIUS**

### **2.1. Pregunta de recerca**

Pot una situació d'aprenentatge basada en l'handbol contribuir a reduir les actituds racistes i xenòfobes a les classes d'Educació Física?

### **2.2. Objectiu general**

Dissenyar, implementar i valorar una proposta didàctica basada en l'handbol per reduir actituds racistes i xenòfobes a les classes d'Educació Física.

### **2.3. Objectius específics**

1. Identificar els perfils actitudinals de l'alumnat en relació amb el racisme i la xenofòbia abans, durant i després de la intervenció educativa, mitjançant instruments d'avaluació específics adaptats al context educatiu.
2. Explorar la influència de variables com el gènere i l'origen cultural en les actituds de l'alumnat, determinant si condicionen la predisposició a actituds inclusives o discriminatòries dins les sessions d'Educació Física.
3. Implementar una situació d'aprenentatge utilitzant l'handbol com a mitjà d'educació i inclusió, tot promovent el qüestionament dels estereotips i actituds discriminatòries.
4. Analitzar l'efecte de la proposta didàctica en la modificació de les actituds de l'alumnat, valorant canvis dins dels perfils actitudinals i l'evolució dels grups identificats.
5. Valorar la factibilitat i les limitacions de la proposta didàctica en el context específic d'intervenció, suggerint possibilitats de transferència a altres entorns educatius amb característiques similars, tot mantenint l'enfocament metodològic.

### 3. MARC TEÒRIC

#### 3.1. Migracions i diversitat cultural a Barcelona i Catalunya

En primer lloc, per posar en context aquesta intervenció, cal analitzar l'impacte de les migracions a Barcelona i Catalunya, destacant-ne l'evolució històrica i els desafiaments socials, especialment en l'àmbit educatiu.

##### *3.1.1. Barcelona com a focus d'atracció migratòria: evolució i impactes socials*

Barcelona ha estat històricament un dels principals focus d'atracció migratòria a Catalunya, tant internament com internacional. Durant les dècades de 1950 i 1970, la ciutat va experimentar un procés d'urbanització impulsat per l'arribada de persones provinents d'altres regions d'Espanya afavorit pel creixement de sectors industrials com el tèxtil, la metal·lúrgia i la construcció (Domingo, 2014). En aquesta etapa, barris perifèrics com el Carmel, Nou Barris i el Besòs van esdevenir centres de recepció per a aquestes poblacions, transformant profundament el teixit urbà i social de la ciutat (Miret, 2009).

A partir de la dècada de 1990, Barcelona va començar a rebre una nova onada de migració, aquesta vegada internacional. La globalització econòmica, combinada amb l'obertura de fronteres a nivell europeu i la creixent demanda de mà d'obra en sectors com l'hostaleria, la neteja i la construcció, va convertir la ciutat en un punt d'atracció per a persones provinents de països com el Marroc, Pakistan, la Xina, Romania i diversos països d'Amèrica Llatina (Arango, 2002). Segons dades de l'Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat), l'any 2000 la població estrangera representava un 3,9% del total de Barcelona, mentre que l'any 2023 aquesta proporció havia crescut fins al 23,2%, amb 384.660 persones d'origen estranger residint a la ciutat (Idescat, 2023).

En termes de distribució geogràfica, el districte de Ciutat Vella concentra una proporció elevada de població estrangera: el 51,57% dels residents són d'origen estranger, amb comunitats nombroses procedents del Pakistan, Bangladesh i el Marroc (Ajuntament de Barcelona, 2023). Altres zones com Sants-Montjuïc, l'Eixample i Nou Barris també presenten una notable diversitat d'òrgens, amb presència significativa de nacionalitats europees, llatinoamericanes i asiàtiques. Aquesta distribució respon sovint a factors socioeconòmics, ja que les comunitats migrades tendeixen a establir-se en àrees amb habitatges més assequibles, però amb un accés desigual a certs serveis públics (Garreta, 2011).

Dins del districte de Sants-Montjuïc, el barri d'Hostafrancs, on està ubicat el centre educatiu Joan Pelegrí, compta amb un 24,9% de població estrangera, xifra lleugerament superior a la mitjana de Barcelona, que se situa en el 20,2%. En aquest barri conviuen 102 nacionalitats diferents, amb una mitjana d'edat de 33,5 anys entre les persones de nacionalitat estrangera. Els col·lectius més nombrosos són els procedents d'Itàlia (448), Pakistan (296), la Xina (292), el Marroc (229) i França (195). Aquestes dades posen de manifest la diversitat cultural del barri i la rellevància d'abordar pedagogies inclusives que responguin a aquesta realitat social (Ràdio Hostafrancs, 2019).

La diversitat cultural que caracteritza Barcelona ha enriquit el seu panorama social i econòmic. Les comunitats estrangeres han aportat noves tradicions culturals, llengües i expressions artístiques, que avui formen part de la identitat de la ciutat (Solé et al., 2000). A nivell econòmic, la presència de treballadors estrangers ha estat molt important per a sectors com l'agricultura, l'hostaleria i el comerç, on representen una proporció significativa de la mà d'obra (Domingo, 2014).

Malgrat aquests beneficis, el fenomen migratori a Barcelona també ha plantejat reptes importants. Les tensions derivades de la segregació urbana, la precarietat laboral i les actituds xenòfobes cap a

determinades comunitats posen de manifest la necessitat de polítiques públiques inclusives (Casademont & Serra, 2021). En resposta, l'Ajuntament de Barcelona ha desenvolupat el Pla Barcelona Interculturalitat, que té com a objectiu promoure la convivència i la cohesió social mitjançant accions que valorin la diversitat com un recurs i no com una amenaça (Ajuntament de Barcelona, 2023).

### **3.1.2. Diversitat cultural i reptes d'inclusió en el sistema educatiu català**

La diversitat cultural és una característica cada vegada més present als centres educatius de Catalunya i Barcelona, on convergeixen desafiaments i oportunitats que condicionen l'educació (Patiño-Santos & Codó, 2021). La presència d'alumnat d'orígens diversos potencia l'aprenentatge, però també planteja desafiaments en termes d'inclusió, cohesió i equitat (Garreta-Bochaca et al., 2020). És per aquesta raó que l'escola ha d'actuar com un espai d'aprenentatge on es construeixen les bases per a una societat més justa i cohesionada (Soldevila & Noguerol, 2004).

Un dels principals desafiaments en aquest context és la gestió de la diversitat lingüística. A les aules catalanes, l'ús de múltiples llengües pot dificultar l'aprenentatge i la participació activa de l'alumnat. Per afrontar aquesta situació, programes com el Pla LIC (Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social) ofereixen recursos per a l'acollida lingüística i cultural, promovent així una integració més fluida i efectiva. Aquest pla, segons la Generalitat de Catalunya (2019), se centra en l'aprenentatge de la llengua vehicular, i en la valoració de les llengües maternes com a actius culturals i pedagògics.

Així mateix, el paper del professorat és molt important en aquest procés, ja que com Gratacós i Ugidos (2011) subratllen, la formació en competències interculturals permet als docents abordar els estereotips i prejudicis que poden influir en les dinàmiques de l'aula. Aquesta preparació específica contribueix a crear un ambient més inclusiu i equitatiu, fomentant metodologies pedagògiques que inclouen la mediació cultural. Besalú (2005) afegeix que aquesta formació ha d'incorporar la capacitat d'adaptar el currículum escolar per reflectir la diversitat cultural i construir una educació més representativa.

D'altra banda, la implicació de les famílies és fonamental per consolidar la convivència intercultural als centres educatius. Els Plans Educatius d'Entorn, com destaca la Generalitat de Catalunya (2019), han demostrat ser eines efectives per connectar l'escola amb el teixit associatiu i promoure la participació activa de les famílies en el procés educatiu.

A més a més, la mediació cultural és una altra estratègia clau per facilitar la convivència. Els mediadors interculturals actuen com a ponts entre alumnat, professorat i famílies, ajudant a superar barreres lingüístiques i culturals. Aquesta figura, segons la Fundació Jaume Bofill (2011), redueix els conflictes derivats de malentesos culturals i fomenta un clima d'aprenentatge basat en el respecte i la tolerància.

Un dels grans reptes de la diversitat cultural és evitar la segregació escolar, que encara persisteix en algunes zones amb alta concentració d'alumnat immigrant. Aquesta situació pot perpetuar desigualtats socials i dificultar la interacció entre grups culturals (Garreta-Bochaca et al., 2020). En aquest sentit, polítiques que assegurin una distribució equitativa de l'alumnat i que combatin la creació d'escoles gueto són essencials per promoure una convivència intercultural real (Carbonell, 1998).

El centre educatiu Joan Pelegrí, on s'ha desenvolupat aquesta intervenció, esdevé un exemple de compromís actiu amb la inclusió i la lluita contra la segregació escolar. Forma part de la Xarxa d'Escoles Associades a la UNESCO i del programa Escoles per la Igualtat i la Diversitat, i promou iniciatives educatives com la XXXIII Campanya de Solidaritat, centrada l'any 2025 en l'antiracisme. Aquesta jornada, sota el lema *Fem Antiracisme!*, va mobilitzar tota la comunitat educativa per reflexionar sobre

les formes estructurals i quotidianes del racisme, i van col·laborar amb entitats com SOS Racisme Catalunya per enfortir el vincle entre escola i societat.

Finalment, cal comentar que l'eliminació de perspectives etnocèntriques en el currículum escolar i la incorporació de continguts que reflecteixin la diversitat cultural són elements que permeten construir una educació més inclusiva i representativa. Segons Lluch (2009) els programes que inclouen la interculturalitat com a eix transversal fomenten una millor comprensió de la diversitat i preparen l'alumnat per viure i participar en una societat plural i globalitzada.

### **3.2. Racisme i xenofòbia en l'àmbit educatiu**

El racisme, la xenofòbia i les actituds discriminatòries, elements que afecten profundament l'àmbit educatiu, requereixen una contextualització i definició per comprendre les seves manifestacions i impactes.

#### ***3.2.1. Racisme i xenofòbia: definicions, manifestacions i evolució conceptual***

El racisme i la xenofòbia són fenòmens socials que han estat objecte d'estudi des de perspectives diverses, evolucionant en les seves definicions al llarg del temps. Benedict (1987) defineix el racisme com "el dogma segons el qual un grup racial està condemnat, per la seva naturalesa, a la inferioritat congènita, mentre que un altre grup està destinat a la superioritat". Aquesta definició inicial es basa en suposicions biològiques que han justificat històricament la discriminació i l'opressió sistemàtica. Anys més tard, Allport (1954), en el marc de la seva teoria psicològica dels prejudicis, descriu el racisme com un producte de la categorització social, en què els grups dominants estableixen jerarquies que perpetuen les desigualtats i la deshumanització dels que són percebuts com a diferents. Tajfel i Turner (1986) afegeixen que aquest procés de categorització social sovint fomenta una visió simplificada dels altres grups, alimentant prejudicis i actituds discriminatòries.

En una evolució conceptual més recent, Taguieff (1990) introdueix el terme "racisme diferencial" o "cultural", que deixa enrere les diferències biològiques, i se centra en la justificació de l'exclusió a partir de diferències culturals o de valors. Aquesta perspectiva contemporània és compartida per Rodríguez-García (2022), que subratlla com les societats modernes han transformat el racisme tradicional en un discurs aparentment neutre que utilitza la diversitat cultural com a pretext per a la segregació o l'exclusió. Aquest tipus de racisme s'articula sovint en discursos polítics que apel·len a la protecció de la identitat cultural autòctona.

La xenofòbia, tot i estar estretament relacionada amb el racisme, es focalitza en la por o hostilitat envers aquells que són percebuts com a estrangers o aliens. Kim i Sundstrom (2014) defineixen la xenofòbia com "la percepció d'una amenaça cultural, econòmica o social derivada de la presència de grups considerats forasters". Prats et al. (2017) amplien aquesta definició, destacant que la xenofòbia sovint es basa en la construcció de l'altre com a competidor en àmbits com el laboral o l'educatiu.

El racisme es manifesta de diverses formes. El racisme estructural es refereix a normes i sistemes que perpetuen desigualtats entre grups racials, sovint de manera inconscient però efectiva. Els mateixos Prats et al. (2017) assenyalen que aquest tipus de racisme és especialment evident en l'àmbit educatiu, on l'alumnat immigrant té menys accés a recursos de qualitat. El racisme institucional, per la seva banda, es materialitza en pràctiques discriminatòries dins d'institucions com l'educació o el sistema judicial. A les escoles, això inclou la falta de representació cultural als currículums o una aplicació desigual de les normes disciplinàries. El racisme individual, en canvi, inclou accions directes com insults,

burles o actes de violència, que, tot i ser més visibles, representen només una part de les manifestacions d'aquest fenomen (García-Portillo & Gómez Baya, 2021).

La xenofòbia també es pot manifestar de maneres diverses. L'exclusió social és una de les seves formes més habituals, segons Patiño-Santos i Codó (2021), que descriuen com els grups percebuts com a estrangers són marginats de les interaccions socials o comunitàries. Aquesta exclusió sovint s'acompanya de discriminació lingüística, on les persones que no dominen la llengua vehicular són percebudes com menys capaces o menys integrables. Kim i Sundstrom (2014) també destaquen que una altra forma de xenofòbia és el discurs d'odi, que fomenta actituds de rebuig i sovint es vehicula a través de plataformes polítiques o mediàtiques.

Per últim, les microagressions són una manifestació compartida tant pel racisme com per la xenofòbia. Aquestes són accions subtils, però constants, que transmeten missatges despectius cap a persones d'un determinat grup racial o cultural (Sue et al., 2007). Williams et al. (2020) argumenten que les microagressions acumulatives poden tenir un impacte profund en la percepció d'identitat i en l'autoestima de les persones afectades.

### ***3.2.2. Factors i impactes de les actituds discriminatòries en l'àmbit educatiu***

Les actituds discriminatòries en l'àmbit educatiu tenen un gran impacte en el rendiment acadèmic dels estudiants i en diversos aspectes de les seves vides. Segons un estudi de Whitcomb i Singh (2020), els estudiants de minories racials o ètniques sovint experimenten desavantatges acadèmics en comparació amb els seus companys. Aquests desavantatges són atribuïts a diversos factors, incloent-hi les actituds discriminatòries presents en l'entorn educatiu. Els estudiants que se senten marginats o objecte de prejudicis sovint experimenten una manca de motivació i compromís amb els estudis, la qual cosa es tradueix en un baix rendiment acadèmic. García-Coll et al. (1996) assenyalen que el biaix racial en el tracte i les expectatives del professorat pot reforçar aquestes desigualtats acadèmiques. A més, la segregació escolar, on l'alumnat d'orígens diversos és separat explícitament o implícitament, limita les seves oportunitats educatives i reforça les desigualtats estructurals (Ogbu, 1992; Reardon & Owens, 2014). Aquesta segregació afecta els resultats acadèmics i perpetua barreres que dificulten la integració dels estudiants de grups minoritaris en entorns acadèmics competitius.

Les experiències de racisme i xenofòbia també tenen efectes en la salut emocional dels estudiants. Segons Abubakar et al. (2022) aquestes actituds generen ansietat, estrès i depressió, especialment en entorns on el racisme i la xenofòbia són sistèmics. Aquests impactes emocionals poden derivar en problemes de salut mental més greus si no es gestionen adequadament, com la reducció de l'autoestima i la desmotivació per participar activament a l'escola (Berry et al., 2006). La manca de suport per part del professorat i de l'entorn escolar agreuja aquestes situacions, fent que l'alumnat se senti desprotegit i incomprès (Sue et al., 2007).

A més, diversos estudis indiquen que aquests efectes poden variar segons el gènere. Per exemple, segons dades del Centers for Disease Control and Prevention (CDC, 2023), les noies d'origen asiàtic, negre, hispà o multiracial tenen una probabilitat més alta d'haver experimentat racisme a l'escola i presentar conseqüències emocionals com tristesa persistent o desesperança, en comparació amb els seus companys nois (CDC, 2023).

La discriminació també afecta les relacions interpersonals dins l'àmbit escolar, fomentant la formació de grups segregats i limitant les interaccions entre l'alumnat de diferents orígens. Aquesta manca de cohesió social perpetua estereotips i prejudicis, dificultant la creació d'un entorn escolar inclusiu i

respectuós (Pettigrew & Tropp, 2006). Bekhuis et al. (2013) afegixen que la composició ètnica de les escoles i les interaccions interètniques tenen un efecte notable en les actituds xenòfobes dels estudiants. En contextos amb menys diversitat, sovint es reforcen els estereotips i es perpetuen prejudicis, mentre que la diversitat gestionada adequadament redueix els nivells de prejudici mitjançant el contacte positiu entre grups.

Pel que fa als factors que influeixen a les actituds discriminatòries en l'àmbit educatiu trobem que són influenciades per diversos elements interactuen entre si, creant un entorn que perpetua la desigualtat i l'exclusió.

Les narratives polítiques i mediàtiques exerceixen una influència significativa en les actituds dins les escoles. Wimmer (1997) argumenta que els discursos públics sobre immigració i seguretat sovint fomenten un clima d'exclusió que es tradueix en accions i actituds xenòfobes en entorns educatius. Aquesta dinàmica s'alinea amb la teoria de la "inseguretat percebuda", on estudiants i famílies perceben els immigrants com una amenaça als recursos educatius limitats.

Així mateix, la manca de formació en competències interculturals per part del professorat i l'absència de polítiques inclusives són elements que afavoreixen la perpetuació de conductes discriminatòries. Aguilar (2013) destaca que l'educació sobre la diversitat i la implementació de programes per promoure el respecte són necessaris per fer front a actituds negatives envers grups ètnics i culturals diferents. Tanmateix, sense el suport institucional i un currículum que prioritzi aquestes iniciatives, els esforços individuals sovint són insuficients.

D'altra banda, les desigualtats socioeconòmiques també juguen un paper important en la formació d'actituds discriminatòries. García-Portillo i Gómez Baya (2021) subratllen que els contextos de pobresa i exclusió social augmenten la probabilitat de desenvolupament de prejudicis i actituds discriminatòries en l'àmbit escolar. Aquesta situació es deu a la percepció que certs grups competeixen pels recursos limitats, la qual cosa intensifica les tensions intergrupals i redueix la cohesió social.

Per últim, el paper de les famílies i la comunitat té una gran afectació en la formació d'actituds dels estudiants. Estudis com el de Bekhuis et al. (2013) han trobat que les actituds de les famílies envers altres grups ètnics o culturals influeixen directament en les actituds dels seus fills a l'escola.

### **3.3. L'Educació Física i els esports col·lectius com a eines d'inclusió**

Tenint en compte tots els factors anteriors, cal analitzar el potencial de l'Educació Física i els esports col·lectius com a eines per fomentar la inclusió i la cohesió cultural, així com els riscos i conflictes que poden sorgir en aquests entorns.

#### ***3.3.1. Educació Física com a motor d'integració cultural***

L'Educació Física (EF) és una matèria amb un gran potencial per contribuir a la inclusió i la convivència en entorns escolars diversos. Repetto et al. (2007) assenyalen que, en el context actual, en què els nivells de racisme han augmentat significativament, l'EF pot actuar com una eina eficaç per reduir aquestes actituds negatives, promovent valors de respecte i comprensió mútua.

Diversos estudis han ressaltat l'impacte positiu de l'EF en la salut física dels estudiants, i també en els aspectes psicològics i socials. Ntoumanis i Standage (2009) destaquen els beneficis psicològics, com la millora de l'autoestima i la reducció de l'estrès, mentre que Ruiz et al. (2006) subratllen el seu paper en el desenvolupament de relacions socials positives.

Un dels enfocaments més destacats en aquest àmbit és la Teoria del Contacte Intergrupar, formulada per Allport (1954). Segons aquesta teoria, el contacte entre membres de diferents grups redueix els prejudicis, sempre que es compleixin condicions específiques, com la igualtat d'estatus, la cooperació per assolir objectius comuns i el suport institucional. Pettigrew (1998) amplia aquesta perspectiva afirmant que el contacte intergrupar redueix la percepció d'amenaça i fomenta la creació de vincles afectius positius. Aquest marc teòric és especialment rellevant per a l'EF, ja que la seva naturalesa col·laborativa i dinàmica permet establir aquestes condicions.

A més del contacte intergrupar, l'Educació Intercultural també juga un paper important en la lluita contra el racisme i la xenofòbia a través de l'EF. Aquesta perspectiva educativa, definida per García i Sales (2013) com un model que fomenta el respecte i la comprensió a través de l'intercanvi cultural, pot integrar-se en les activitats físiques per potenciar el seu impacte. Díaz -Aguado (1995) subratlla que l'EF intercultural, mitjançant activitats com jocs i danses tradicionals de diferents cultures, permet a l'alumnat ampliar el seu coneixement sobre altres grups i desmantellar estereotips.

Així mateix, diversos programes d'intervenció han demostrat l'eficàcia de l'EF per reduir els prejudicis i millorar la inclusió. Per exemple, Prat et al. (2002) van utilitzar jocs i danses tradicionals per millorar la convivència i reduir els prejudicis entre estudiants de diferents orígens culturals, amb resultats positius tant en la percepció com en les relacions interpersonals. De manera similar, Cuevas et al. (2005) van implementar un programa d'EF intercultural amb activitats com jocs del món i dinàmiques de grup, que van mostrar una millora en les actituds dels estudiants envers altres cultures. Cano et al. (2006) van aplicar una metodologia similar a l'Educació Primària, comprovant un augment de l'interès per altres cultures i un increment en les interaccions positives entre estudiants de diferents grups.

### ***3.3.2. El rol dels esports col·lectius en la inclusió i la cohesió social***

Els esports col·lectius són una eina poderosa per promoure valors socials, i millorar el desenvolupament personal i el benestar general dels joves. Estudis han demostrat com la participació en esports d'equip està associada amb una millor salut mental, més suport social i una major cohesió social, contribuint així a una formació integral (Harrison et al., 2003).

Així mateix, participar en esports col·lectius redueix l'estrès, l'ansietat i els símptomes depressius, alhora que millora l'autoestima i la satisfacció vital. Segons Ntoumanis i Standage (2009), els joves que practiquen esports col·lectius tenen més probabilitats de desenvolupar una millor autoestima gràcies a les interaccions socials positives i al sentit de pertinença a un grup. Els estudis mostren que aquests efectes són especialment destacables en adolescents que ja experimenten dificultats emocionals prèvies, oferint-los un espai segur per explorar i gestionar les seves emocions (Karstensen et al., 2024). Aquest entorn fomenta el desenvolupament de vincles sòlids entre els participants, creant un sentit de comunitat i suport mutu.

D'altra banda, els esports col·lectius són un mitjà per fomentar habilitats com la comunicació, el lideratge i la resolució de conflictes. En un entorn d'equip, els participants aprenen a col·laborar per assolir objectius comuns, una competència que transcendeix l'àmbit esportiu i és aplicable a molts aspectes de la vida quotidiana (Bradley et al., 2013). Segons Moeijes et al. (2018), la pràctica esportiva en equip ajuda a superar les barreres culturals i a promoure la inclusió social, establint una base per a la cohesió en comunitats diverses.

Els estudis també ressalten que els joves implicats en esports d'equip tenen menys probabilitats de participar en conductes de risc, com l'abús de substàncies, i més probabilitats de desenvolupar hàbits

saludables a llarg termini (Amiel, 2023). Aquesta influència positiva és especialment rellevant en zones on els joves poden estar exposats a factors de risc socials o ambientals.

La participació en esports col·lectius també té un impacte positiu en l'àmbit acadèmic. Els participants sovint mostren millors resultats escolars i una capacitat millorada per gestionar el temps, gràcies a les disciplines inculcades per l'esport (Jonker et al., 2010). Segons Ishihara et al. (2018), la participació en esports col·lectius fomenta el desenvolupament d'habilitats cognitives complexes, com el pensament estratègic i la presa de decisions ràpida, que són crucials tant dins com fora de l'àmbit escolar.

A més a més, els esports col·lectius ofereixen una plataforma única per inculcar valors ètics i un fort sentit de comunitat. En aquests entorns, els joves aprenen la importància de respectar les normes, valorar la diversitat i practicar la tolerància. Aquesta formació en valors es tradueix en una millor adaptació social i una actitud més inclusiva cap als altres (Harrison et al., 2003).

Per últim, tot i que els beneficis socials i psicològics són notables, no es pot obviar l'impacte positiu que els esports col·lectius tenen en la salut física. Participar en activitats d'equip ajuda a mantenir un estil de vida actiu, millorar la condició física, disminueix l'estrès i ansietat i redueix el risc de malalties cròniques com l'obesitat o les malalties cardiovasculars (Sharma et al., 2019).

### ***3.3.3. Riscos i conflictes associats als esports col·lectius en l'àmbit escolar***

Com s'ha comentat, els esports col·lectius en l'àmbit escolar són sovint espais privilegiats per a l'aprenentatge i el desenvolupament social, però també poden ser escenaris de conflictes i desigualtats. Segons Ríos (2017), les sessions d'educació física (EF) són on es produeixen més conflictes entre l'alumnat en comparació amb altres matèries escolars. Aquesta dinàmica s'explica per la llibertat més gran d'expressió i interacció que caracteritza aquestes activitats, que poden donar lloc a comportaments discriminatoris o actituds conflictives (Martín & Ríos, 2014).

Entre els tipus de conflictes més freqüents en l'EF destaquen les discriminacions per raons de gènere, habilitats motrius i origen cultural. Segons Hernández i Buscà (2016), el 63% dels conflictes identificats a les classes d'EF en contextos multiculturals es relacionen amb "faltes de respecte", el 15% amb problemes d'organització i consens, el 12% amb discriminació cultural i el 10% amb la manca d'acceptació de les normes. Això evidencia que la diversitat cultural a l'aula pot generar tensions si no s'aborden adequadament (Tinajas-Ruiz et al., 1995). A més, els mateixos autors afirmen que el contacte físic en activitats col·lectives pot generar tensions addicionals, especialment en contextos en què les normes culturals influeixen en les dinàmiques de gènere. Això provoca que algun alumnat pugui rebutjar treballar amb companys d'altres orígens o gènere, reflectint prejudicis culturals o familiars (Tinajas-Ruiz et al., 1995).

Un altre aspecte significatiu és el racisme en les interaccions escolars. Tot i que sovint es considera que les manifestacions racistes són poc freqüents o insignificants, és habitual que insults racistes es banalitzin com insults "normals", perpetuant actituds discriminatòries (Ungur et al., 2018). El professorat sovint destaca que aquests conflictes són fruit de tensions puntuals, però la seva naturalització pot tenir un impacte negatiu a llarg termini en la cohesió social i el benestar de l'alumnat afectat (Eberhardt, 2004).

Un risc destacable en l'àmbit dels esports col·lectius és la possibilitat de pressió social i ansietat per a alguns alumnes, especialment en activitats competitives. Aquesta pressió pot sorgir de les expectatives dels companys/es d'equip, del professorat o fins i tot de les famílies, i pot derivar en ansietat o baixa

autoestima, especialment en l'alumnat amb menys habilitat esportiva o en aquells que són més introvertits (Ruiz et al., 2006).

A més, segons Duda i Nicholls (1992), l'enfocament en la competència i els resultats per damunt de l'esforç pot portar a dinàmiques de comparació social negatives, on els estudiants es classifiquen entre "bons" i "dolents". Aquesta situació pot reforçar la desigualtat i afavorir la desmotivació en alguns alumnes, especialment en aquells que no excel·leixen físicament.

Finalment, segons Light i Nash (2006), la manca d'interès o la desconexió emocional en algunes activitats d'esports col·lectius contribueix a la desmotivació entre l'alumnat, especialment en contextos en què les expectatives d'èxit personal són baixes.

### **3.4. L'handbol com a esport col·lectiu**

Partint de la importància de l'Educació Física i els esports col·lectius en la inclusió comentats anteriorment, a continuació es tracta sobre l'handbol com a exemple concret, explorant les seves característiques i les seves possibilitats pedagògiques.

#### ***3.4.1. Característiques bàsiques de l'handbol***

L'handbol és un esport d'equip que es juga a una pista rectangular de 40x20m amb dues porteries, on dos equips de set jugadors competeixen per marcar més gols que l'oponent utilitzant les mans per llançar una pilota a la porteria rival. Amb orígens que es remunten al segle XIX a Europa, l'handbol ha evolucionat fins a convertir-se en un esport olímpic d'alt nivell, molt valorat per la seva combinació d'intensitat física, rapidesa i estratègia tàctica (Lazo et al., 2024). El joc es caracteritza per la seva dinàmica i el flux constant d'accions, alternant atacs ràpids i defenses sòlides, cosa que el fa atractiu tant per a jugadors com per a espectadors.

En aquest esport, tal com afirmen Schrapf et al. (2017), la coordinació d'equip, la comunicació eficaç i les habilitats tècniques són fonamentals per garantir un bon rendiment, degut a que cada jugador té un paper específic al camp, que depèn tant de les seves característiques físiques com de les seves capacitats tècniques i tàctiques. A més, l'entrenador juga un paper clau en el disseny d'aquestes estratègies, assignant rols específics a cada jugador i adaptant les tàctiques a les fortaleces individuals.

A nivell individual, habilitats com el llançament, el bot, la passada i la recepció són essencials per mantenir la possessió de la pilota i generar oportunitats d'atac. A més, la velocitat, la força i la resistència són les capacitats físiques bàsiques que defineixen el rendiment dels jugadors d'handbol, ja que són necessàries per executar accions ràpides com les transicions ofensives i defensives, així com per mantenir un alt nivell d'intensitat durant els partits (Póvoas et al., 2012).

A nivell col·lectiu, la coordinació entre els jugadors mitjançant estratègies com els bloquejos, les permutes i les transicions ràpides permeten crear avantatges sobre els equips rivals (Flores-Rodríguez & Ramírez-Macías, 2021).

Pel que fa a les característiques antropomètriques, Barraza et al. (2015) assenyalen que el perfil físic dels jugadors influeix en les seves funcions específiques dins del camp, com ara el paper del pivot, que sovint requereix major força i alçada, o del central, que demanda agilitat i visió tàctica.

A més de les habilitats físiques i tècniques, els factors psicològics com la concentració, la motivació i la confiança són determinants en el rendiment en l'handbol. Blecharz et al. (2022) subratllen la importància de mantenir la calma i prendre decisions encertades sota pressió, especialment en situacions estressants com els llançaments des de set metres.

Per últim, segons Denkova and Bajramovska (2018), una comunicació efectiva entre els jugadors i l'entrenador contribueix a la transmissió d'instruccions clares i a l'optimització de les accions col·lectives.

### **3.4.2. Possibilitats pedagògiques de l'handbol per prevenir conductes discriminatòries**

L'handbol, com a esport col·lectiu, té un gran potencial pedagògic per prevenir conductes discriminatòries, incloent-hi el racisme i la xenofòbia, especialment en el context de les classes d'educació física.

Segons Espoz-Lazo et al. (2020), l'handbol permet dissenyar activitats que integren a tots els participants, independentment de les seves capacitats físiques o característiques personals. Les dinàmiques de joc promouen la col·laboració, ja que l'èxit d'un equip depèn de l'esforç conjunt de tots els jugadors. Aquestes característiques el converteixen en una eina educativa efectiva per trencar prejudicis i estereotips, ja que l'alumnat ha de treballar plegats per assolir objectius comuns.

Ramos i Hernández (2014) assenyalen que els esports col·lectius com l'handbol poden contribuir a la construcció de vincles socials forts, reduint tensions culturals i millorant la cohesió del grup. Això és especialment rellevant en entorns escolars multiculturals, on sovint es poden manifestar actituds racistes o xenòfobes per desconeixement o manca d'interacció.

D'altra banda, les activitats d'handbol es poden adaptar per garantir una participació equitativa de tot l'alumnat, independentment del seu nivell de competència motriu. Segons Valdivia-Moral et al. (2012), aquesta adaptació és fonamental per evitar que alguns l'alumnat se senti exclòs o marginats. Això és especialment important per l'alumnat que és objecte de discriminació per motius culturals o racials, ja que la inclusió activa en les activitats físiques millora la seva percepció de pertinença i autoestima.

El paper del professor d'educació física també és fonamental en aquest procés. Espoz-Lazo et al. (2023) afirmen que el professor ha d'adoptar un enfocament pedagògic que prioritzi els valors de respecte i cooperació, establint normes clares que condemnin qualsevol classe de conducta discriminatòria o disruptiva.

Un altre element interessant és l'ús de la competició com a eina educativa. Encara que la competició genera tensions, si es gestiona adequadament, serveix per reforçar valors positius com la solidaritat i el joc net. Segons Menéndez i Fernández-Río (2017) és possible redissenyar les dinàmiques competitives per centrar-se en l'aprenentatge i la millora personal, en lloc de la victòria com a objectiu principal.

Finalment, pot permetre prevenir actituds discriminatòries a llarg termini. Quan els alumnes experimenten un ambient inclusiu i respectuós durant les activitats físiques, aprenen valors i habilitats que poden aplicar en altres àmbits de la seva vida. Així, l'impacte pedagògic de l'handbol va més enllà de l'aula, contribuint a la formació de ciutadans més tolerants i compromesos amb la convivència pacífica (Baños & Arráez, 2020).

### 3.5. Marc legal i curricular

Finalment, cal explorar el marc normatiu i curricular que sustenta la inclusió i la convivència als entorns educatius, amb especial èmfasi en la prevenció del racisme i la xenofòbia.

#### ***3.5.1. Normativa educativa sobre inclusió, convivència i diversitat cultural***

La normativa educativa relacionada amb la inclusió i la convivència, amb un enfocament específic en el racisme i la xenofòbia, té com a objectiu garantir entorns educatius que promoguin la igualtat, el respecte i la cohesió social.

A nivell internacional, destaca la Convenció Internacional sobre l'Eliminació de Totes les Formes de Discriminació Racial, adoptada per les Nacions Unides el 21 de desembre de 1965, que obliga els estats signants a prohibir i erradicar qualsevol forma de discriminació racial en àmbits com l'educació.

A Espanya, la Constitució Espanyola de 1978, en l'article 14, garanteix la igualtat de tots els ciutadans davant la llei, sense discriminació per raó de naixement, raça, sexe, religió, opinió o qualsevol altra condició o circumstància personal o social. Aquest principi per combatre el racisme i la xenofòbia en els centres educatius també és desenvolupat per altres normatives com la Llei Orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del Dret a l'Educació (LODE), que subratlla la importància de fomentar la tolerància i el respecte entre l'alumnat.

D'altra banda, la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (LOE), i les seves modificacions posteriors mitjançant la Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la Millora de la Qualitat Educativa (LOMCE), i la Llei Orgànica 3/2020, de 29 de desembre, que introdueix la LOMLOE, reforcen el compromís amb la inclusió educativa. Aquestes lleis exigeixen l'adopció de plans de convivència i mesures específiques per prevenir i abordar situacions de discriminació racial o ètnica dins de les aules.

En l'àmbit autonòmic, el Decret 150/2017, de 17 d'octubre, sobre l'Atenció Educativa a l'Alumnat en el Marc d'un Sistema Educatiu Inclusiu, aprovat a Catalunya, posa èmfasi en la necessitat d'integrar la diversitat cultural com un valor i un recurs per a l'aprenentatge. Aquest decret estableix mesures per garantir que els alumnes de diferents orígens tinguin les mateixes oportunitats i rebin una educació basada en la igualtat i el respecte.

A més, la Llei 12/2009, de 10 de juliol, de Promoció de la Convivència i Resolució de Conflictes en l'Àmbit Educatiu, introdueix programes específics per abordar la discriminació racial i ètnica a les escoles, amb eines com la mediació intercultural i la implementació de protocols per gestionar conflictes vinculats al racisme i la xenofòbia.

Per últim, el Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica, estableix un marc actualitzat per regular l'educació infantil i primària a Catalunya. Aquest decret ressalta la importància d'incorporar valors com el respecte, la inclusió i la convivència al currículum escolar. L'educació bàsica, té com a objectiu garantir l'assoliment de competències bàsiques, i formar ciutadans responsables i respectuosos amb la diversitat cultural, ètnica i religiosa.

Pel que fa a la convivència, el decret insta els centres educatius a integrar mecanismes que fomentin el respecte mutu i la resolució pacífica de conflictes dins de la seva comunitat educativa. Així mateix, reforça la necessitat de tractar qüestions relacionades amb el racisme, la xenofòbia i altres formes de discriminació des d'una perspectiva pedagògica, promovent l'aprenentatge d'habilitats socials i emocionals.

### **3.5.2. Vinculació del currículum d'Educació Física amb la inclusió multicultural**

El currículum d'Educació Física a l'Educació Secundària Obligatoria estableix un marc pedagògic orientat a la inclusió, on es pot posar especial atenció a la diversitat d'orígens culturals, ètnics i socials.

Aquest marc es fonamenta en els vectors del currículum com la ciutadania democràtica, la consciència global, el benestar emocional i l'aprenentatge competencial, els quals orienten la formació de l'alumnat cap a actituds inclusives, responsables i respectuoses amb la diferència. Aquests eixos garanteixen que l'educació bàsica esdevingui una eina formativa centrada en la convivència i el respecte a la diversitat, promovent una cultura escolar compromesa amb l'eliminació d'estereotips i barreres socials.

Les competències clau del currículum reforcen aquest enfocament, especialment la competència ciutadana i la competència personal, social i d'aprendre a aprendre. Aquestes capacitats faciliten que l'alumnat desenvolupi habilitats relacionades amb l'empatia, la consciència crítica i la resolució constructiva de situacions de discriminació. Es tracta de preparar els estudiants perquè siguin capaços d'entendre i gestionar situacions de conflictivitat social dins i fora de l'aula, tot fomentant la participació activa i la corresponsabilitat en un context de pluralitat.

En el cas concret de l'Educació Física, el currículum incorpora directament la inclusió com a objectiu mitjançant la competència específica 5. Aquesta competència se centra en l'adquisició d'actituds, valors i habilitats socials orientades a la convivència i la cohesió del grup. Entre els seus criteris d'avaluació s'inclouen aspectes com aplicar els valors positius de l'esport, fomentar el respecte i la inclusió, identificar i gestionar d'emocions, aplicar estratègies d'autoregulació emocional i l'anàlisi crítica d'estereotips i conductes discriminatòries, promovent actuacions actives per erradicar-les.

Els sabers bàsics associats a aquesta competència s'organitzen de manera que afavoreixin l'aprenentatge competencial en contextos significatius, connectats amb la realitat social dels alumnes. Aquests sabers inclouen continguts relacionats amb la cooperació, les habilitats socials, la regulació emocional i la comprensió dels mecanismes que sostenen els prejudicis. L'objectiu és dotar l'alumnat de recursos per actuar davant la diversitat amb una actitud oberta i reflexiva, contribuint a la construcció d'un espai escolar més equitatiu.

La presència d'aquests elements curriculars dins l'àrea d'Educació Física permet abordar la inclusió des d'un plantejament vivencial, on les experiències corporals, el joc i la interacció adquireixen un paper en el desenvolupament d'una convivència basada en el respecte mutu. Així, l'àrea pot contribuir de manera directa a l'eliminació d'actituds racistes, xenòfobes o discriminatòries i fomenta una cultura educativa centrada en la igualtat d'oportunitats.

## 4. PROPOSTA DIDÀCTICA

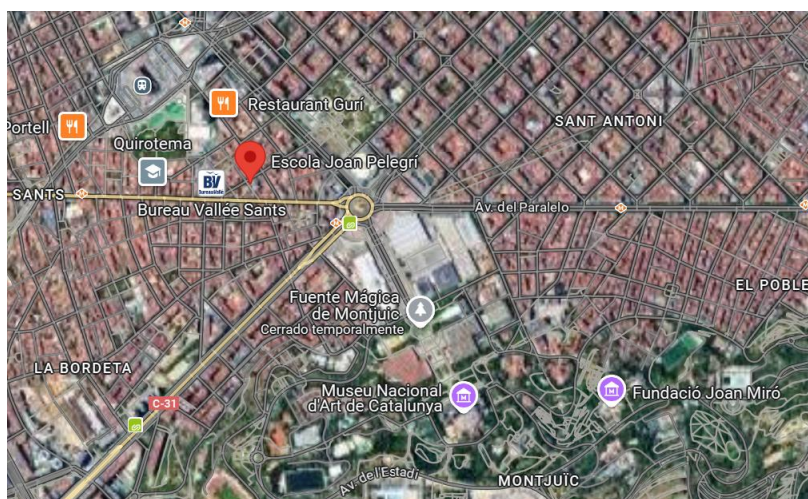
### 4.1. Contextualització

Aquesta intervenció s'ha dut a terme a L'Escola Joan Pelegrí, fundada l'any 1904 i situada al carrer Consell de Cent, al barri d'Hostafrancs de Barcelona, és un centre concertat que forma part de la Fundació Cultural Hostafrancs. Aquesta entitat té una llarga trajectòria i promou diverses activitats culturals, socials i educatives al barri, fet que fa que el centre tingui un fort vincle amb la comunitat, posicionant-lo com un referent educatiu en el districte de Sants-Montjuïc (Escola Joan Pelegrí, 2021a).

La ubicació estratègica de l'institut, proper a les estacions de Sants i Plaça Espanya, facilita l'accés tant per a l'alumnat resident al barri com per a estudiants procedents d'altres punts de la ciutat i de l'àrea metropolitana (sobretot a l'etapa de Batxillerat). Tal com s'observa a la Figura 1, l'entorn del centre combina espais verds com el Parc de l'Espanya Industrial i Montjuïc, amb una àmplia oferta comercial i de serveis, fent així que les oportunitats d'aprenentatge i convivència siguin majors a través de projectes i tallers.

**Figura 1**

*Mapa de l'entorn proper de l'Escola Joan Pelegrí*



*Font.* Google, Airbus, Maxar Technologies, & Instituto Geográfico Nacional. (2025). Ubicació del Joan Pelegrí a Barcelona. Google Maps

Pel que fa a l'oferta educativa, l'Escola Joan Pelegrí inclou les etapes des d'educació infantil fins a formació professional. El centre compta amb educació infantil i primària, sis línies per curs a l'ESO i set línies al batxillerat. Pel que fa a la formació professional, el centre ofereix cicles de grau mitjà de Sistemes Microinformàtics i Xarxes i Activitats Comercials, i un cicle de grau superior en Laboratori d'Anàlisi i Control de Qualitat, consolidant el centre com un espai educatiu especialitzat en ciències i tecnologies (Escola Joan Pelegrí, 2021b).

Si ens centrem en l'Educació Secundària Obligatoria i Batxillerat, hi ha un total de més de 1.400 alumnes i un claustre format per 96 docents, organitzats per àrees, caps d'estudis per a cada nivell formatiu, coordinadors/es per a cada curs i caps d'àrea. Així mateix, el centre es defineix com una escola catalana, plural, aconfessional i participativa (Escola Joan Pelegrí, 2023), situant l'alumnat al centre del procés d'aprenentatge i promovent una formació basada en valors de solidaritat, convivència i igualtat. Aquesta visió és un dels punts forts del Joan Pelegrí, ja que contribueix a crear un entorn

d'aprenentatge segur i plural. En aquest sentit, el 20-25% de l'alumnat prové de famílies immigrants, fet que aporta una gran riquesa cultural i social. Així mateix, el centre presta una atenció especial a estudiants amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE), assegurant que tot l'alumnat tingui accés a una educació inclusiva i equitativa (Escola Joan Pelegrí, 2021a).

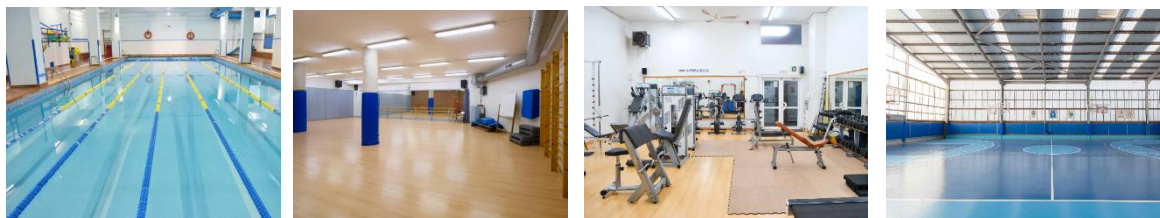
Les famílies de l'alumnat provenen majoritàriament de classes mitjanes, amb un 35-40% de famílies immigrants. Aquest context divers afavoreix una riquesa cultural al centre. Tanmateix, algunes famílies troben dificultats econòmiques, per la qual cosa el centre promou ajudes i beques per garantir que tot l'alumnat tingui accés als recursos necessaris. A més, el centre fomenta la participació activa de les famílies en la vida educativa, amb una Associació de Famílies d'Alumnes (AFA) molt activa i amb influències en les decisions que pren el centre, i participant en activitats com tallers comunitaris i reunions periòdiques.

D'altra banda, l'educació física s'ha adaptat a les necessitats específiques del centre, caracteritzat per un alt nombre d'estudiants i unes limitacions d'espai esportiu dins de les instal·lacions pròpies. Per garantir una experiència de qualitat, s'ha implementat un model organitzatiu que combina l'ús d'espais interns i externs.

A 1r, 2n i 3r d'ESO, les classes es realitzen dins del centre, utilitzant les instal·lacions pròpies que es poden observar en la Figura 2: un poliesportiu, una sala de musculació, un gimnàs i una piscina. Aquestes instal·lacions compten amb una gran varietat de material esportiu, incloent-hi pilotes de diverses mides i tipus (bàsquet, futbol sala, handbol), xarxes, sticks, raquetes, pales, cons, cordes, cronòmetres, estores i material per a activitats aquàtiques. Aquest ventall d'espais i materials permet dissenyar activitats variades i adaptades a les necessitats i interessos de l'alumnat.

## Figura 2

*Instal·lacions esportives Escola Joan Pelegrí*



Font. Escola Joan Pelegrí. (2023). Instal·lacions esportives. Recuperat de <https://www.joanpelegri.cat/lescola/equipaments/instal·lacions-esportives/>

A partir de 4t d'ESO i batxillerat, les sessions es traslladen a instal·lacions externes, com el Pau Negre, on es realitzen sessions al llarg dels dos primers trimestres, i el Pavelló de l'Espanya Industrial, on es fan les sessions del tercer trimestre, i on també hi ha una gran varietat de material, incloent-hi pilotes, xarxes, porteries, cronòmetres, cons, piques, cèrcols, estores i altres elements necessaris per desenvolupar activitats diverses per a l'alumnat.

També, cal comentar que una de les decisions organitzatives de la direcció del centre és que les dues hores setmanals d'educació física es realitzen de manera consecutiva.

## 4.2. Característiques dels grups classe

La intervenció s'ha desenvolupat amb dos grups classe d'un centre educatiu amb elevada presència d'alumnat immigrant. Ambdós grups mostren perfils diferenciats pel que fa a la composició cultural, les actituds davant l'activitat física, el nivell motriu, el comportament i la convivència. A continuació es descriuen amb detall les característiques de cada grup, amb especial atenció a les dinàmiques relacionades amb la inclusió i les relacions entre alumnes de diferents orígens.

En primer lloc, el Grup A està format per 30 alumnes. El grup presenta una diversitat cultural moderada i una variabilitat notable en els perfils cognitius i motrius. Entre els alumnes, hi ha 7 d'origen immigrant, alguns dels quals estan associats a necessitats educatives específiques, incloses dificultats d'aprenentatge i situacions de discapacitat reconeguda. En aquest context, es detecten problemes en la comprensió de consignes, la retenció d'informació i l'execució d'activitats, tant físiques com de reflexió o comunicació.

Els alumnes de gènere masculí es mostren molt immadurs, amb una capacitat d'autoregulació limitada i una participació irregular en les activitats. Aquest comportament repercuteix en les seves interaccions socials i en la seva contribució al treball grupal. A nivell motriu, presenten dificultats generals en la coordinació i el control postural. Per contra, les alumnes del grup destaquen per una alta competència cognitiva, una actitud responsable i una implicació constant en les activitats. Aquesta diferència de ritmes i actituds entre nois i noies genera un cert desequilibri a les dinàmiques col·lectives.

Tot i que el grup mostra una actitud aparentment respectuosa, durant les sessions s'han identificat conductes racistes de caràcter explícit. Aquestes es manifesten a través de microagressions racistes, comentaris o bromes de caràcter ofensiu que els emissors perceben com inofensius, però que contribueixen a la perpetuació d'estereotips i a la desvaloració dels companys d'origen estranger.

Pel que fa al Grup B, està format per 31 alumnes i presenta una diversitat cultural més gran que el Grup A. Inclou 11 alumnes d'origen immigrant, provinents de contextos lingüístics i nacionals diversos. Aquesta heterogeneïtat cultural, però, no es tradueix automàticament en cohesió. El nivell motriu general del grup és alt, amb alumnes que mostren seguretat, agilitat i bona resposta a les propostes físiques. No s'hi han detectat dificultats d'aprenentatge remarcables.

Part del grup masculí presenta actituds disruptives, caracteritzades per la desobediència a les normes, provocacions verbals i una resistència a participar en dinàmiques cooperatives. En aquest context, s'han observat episodis aïllats de discriminació racial. Aquestes actituds es manifesten mitjançant burles, comentaris despectius o rebuig a col·laborar amb companys d'origen immigrant. Tot i no ser generalitzades, aquestes situacions tenen un impacte negatiu en el clima del grup. Per la seva banda, les alumnes mantenen un perfil discret i mostren un interès escàs per l'educació física. Aquesta baixa implicació no genera conflictes oberts, però tampoc contribueix a crear un entorn inclusiu o participatiu.

### 4.3. Situació d'aprenentatge

Aquesta Situació d'Aprenentatge s'ha estructurat tenint en compte les necessitats detectades a l'aula, així com el marc competencial i curricular actual. El conjunt d'elements que la conformen es desplega en diferents annexos que concreten, amplien i donen coherència a la proposta. A continuació, es presenta una síntesi de cada apartat, tots ells inclosos en els annexos.

La SA es fonamenta en una anàlisi inicial del context i del repte educatiu a resoldre, on s'identifiquen actituds discriminatòries i dinàmiques d'exclusió subtils en les sessions d'educació física, especialment en el context dels esports col·lectius. Aquesta diagnosi, desenvolupada a l'Annex A, justifica la necessitat de proposar l'ús de l'handbol com a eina pedagògica per promoure la inclusió, la cooperació i el pensament crític envers el racisme, la xenofòbia i els estereotips.

En coherència amb aquest plantejament, la proposta incorpora els vectors del currículum vigent com a eixos transversals, entre els quals destaquen la ciutadania democràtica, la consciència global, la perspectiva de gènere, el benestar emocional i l'aprenentatge competencial. Aquesta dimensió transversal queda recollida de manera detallada a l'Annex B, assegurant una experiència educativa orientada a la transformació social a través de la pràctica esportiva.

A més, es mobilitzen diverses competències clau i transversals al llarg de la SA, com ara la competència personal i social, la consciència i expressió culturals, la ciutadana, la digital i l'emprenedora. L'atterratge d'aquestes competències en accions d'aprenentatge concretes dins del context de l'handbol s'explica de forma sistemàtica a l'Annex C, aportant sentit a la transferència educativa.

Pel que fa a les competències específiques i els criteris d'avaluació, la proposta posa un èmfasi especial en aquelles vinculades als valors i habilitats socials, així com als jocs i esports col·lectius. L'articulació d'aquests elements, desenvolupada a l'Annex D, permet estructurar una avaluació alineada amb els objectius d'aprenentatge de la SA.

D'altra banda, els sabers curriculars i específics associats a la proposta, és a dir, els coneixements, destreses, valors i actituds necessaris per a l'assoliment de les competències, s'han formulat tenint en compte el context del centre i de l'alumnat. Aquesta selecció de sabers es pot consultar a l'Annex E, on es concreta la seva relació directa amb les situacions d'aprenentatge proposades.

Pel que fa als objectius d'aprenentatge, es defineixen les fites que ha d'assolir l'alumnat al final del procés, combinant l'adquisició d'habilitats pròpies de l'esport amb la capacitat de reflexionar críticament sobre situacions d'exclusió o desigualtat. Aquests objectius, recollits a l'annex F, orienten a l'alumnat sobre què es vol que assoleixin.

En relació amb el seguiment del progrés, s'estableixen indicadors temporals d'assoliment classificats en nivells de desenvolupament (satisfactori, notable i excel·lent), que permeten una avaluació formativa i formadora. Aquesta proposta de seguiment es troba desenvolupada a l'Annex G, cosa que permet oferir informació qualitativa detallada sobre com aconseguir els objectius d'aprenentatge.

Quant a les activitats d'aprenentatge, aquestes es dissenyen per fomentar la inclusió i la igualtat dins del joc, a partir d'experiències reals i simbòliques. La seqüència i estructuració d'aquestes activitats es presenta a l'Annex H, mentre que la descripció detallada de cadascuna de les cinc sessions es pot trobar a l'Annex I, oferint una guia clara per a la seva implementació.

A nivell metodològic, el model d'avaluació adoptat parteix d'una visió formativa i formadora, coherent amb l'enfocament competencial de la proposta. Els seus principis i fonaments es poden consultar a l'Annex J, mentre que els instruments específics per portar-la a terme estan recollits a l'annex K, garantint una valoració significativa del procés d'aprenentatge.

Finalment, la proposta contempla una atenció específica a la diversitat, tot recollint les mesures universals implementades per garantir la participació equitativa de tot l'alumnat. Aquestes mesures es detallen a l'annex L, assegurant que ningú quedi exclòs del procés educatiu.

A diferència d'altres apartats que s'han inclòs com a annexos, la descripció detallada dels aspectes organitzatius i metodològics d'aquesta SA s'han mantingut dins el cos principal del document per la seva rellevància central en l'estudi i per entendre el valor educatiu i la intencionalitat crítica de la proposta, així com per assegurar-ne la transferibilitat.

La implementació d'aquesta SA requereix una planificació organitzativa detallada per garantir el desenvolupament òptim de les activitats, la gestió eficient del temps i l'adequada distribució dels recursos materials i espacials. Totes les sessions es duen a terme al pavelló de l'Espanya Industrial, un espai que proporciona les condicions necessàries per a la pràctica esportiva en grup.

Les sessions tenen una durada de dues hores, de les quals 30 minuts es destinen als trasllats fins al pavelló i el retorn al centre educatiu. Per tant, el temps efectiu de treball al pavelló és d'1 hora i 30 minuts, fet que permet aprofundir en les activitats tècniques i tàctiques i destinar un temps adequat a la reflexió i a la regulació del procés d'aprenentatge. La gestió del temps dins de cada sessió segueix una estructura clara per garantir que tots els objectius es treballin de manera progressiva. Cada sessió s'organitza en tres fases diferenciades: moment d'acollida (10 minuts), moment de desenvolupament (50-60 minuts) i una fase final de comiat (10-15 minuts).

Pel que fa als tipus de grups i agrupacions, es combina el treball individual, per parelles, en petits grups i en grups grans, amb l'objectiu de fomentar la cooperació i assegurar una participació equitativa. En moltes activitats es treballa amb agrupacions heterogènies per afavorir la interacció entre alumnes amb diferents nivells d'habilitat i experiència esportiva, evitant dinàmiques d'exclusió i garantint que tots tinguin un rol actiu dins del joc. Aquestes agrupacions seran majoritàriament fixes, amb la finalitat de reforçar els valors de respecte i col·laboració.

Les formes de comunicació tenen un paper clau en el desenvolupament de la SA. La comunicació docent-alumnat es basa en explicacions clares, demostracions pràctiques i preguntes guiades que faciliten la comprensió de les consignes i dels objectius de cada activitat. També es fomenta la comunicació entre iguals a través del diàleg estructurat en la resolució de problemes i en les reflexions sobre la inclusió i la discriminació en l'esport. La retroacció immediata s'utilitza per reforçar els aspectes positius del joc i oferir orientacions de millora, mentre que en determinades activitats es promou l'ús de senyals visuals i verbals per millorar la coordinació dins dels equips, garantint així una comunicació efectiva durant les dinàmiques de joc.

Quant al material utilitzat, s'incorporen recursos específics per garantir la diversificació metodològica i adaptar les activitats a les necessitats de l'alumnat. Es disposa de pilotes específiques d'handbol per a les activitats, cons i cintes per delimitar espais i establir zones d'acció, porteries, petos i altres recursos. També s'utilitzen targetes amb rols i missatges per introduir elements reflexius en les activitats, així com fulls per a l'autoavaluació i coavaluació de l'alumnat. L'ús d'aquests materials afavoreix la comprensió de les activitats i contribueix a una millor regulació del procés d'aprenentatge.

Pel que fa a les estratègies metodològiques d'aquesta SA, cal comentar que s'han dissenyat per promoure una participació activa, inclusiva i equitativa de tot l'alumnat, assegurant que els objectius d'aprenentatge es desenvolupin en un ambient de cooperació i respecte. En aquest sentit, l'aprenentatge cooperatiu, l'aprenentatge basat en jocs (ABJ), els reptes cooperatius i la desvinculació del joc del resultat final s'han seleccionat per la seva provada eficàcia en promoure la inclusió, la igualtat i la convivència en entorns educatius.

En primer lloc, l'aprenentatge cooperatiu s'ha seleccionat degut al fet que és una metodologia on l'alumnat treballa en petits grups heterogenis per assolir objectius comuns, de manera que els membres s'ajuden mútuament i es corresponsabilitzen del resultat col·lectiu. Aquest enfocament parteix de la interdependència positiva entre els estudiants (to win or lose together) i garanteix la participació equitativa de tots, independentment del seu nivell o origen (Johnson & Johnson, 1999). Segons la teoria del contacte d'Allport (1954), la cooperació entre membres de diferents grups en condicions d'igualtat i amb objectius compartits és una de les vies més efectives per reduir prejudicis. L'aprenentatge cooperatiu crea precisament aquestes condicions: tots els alumnes, sigui quina sigui la seva procedència ètnica o cultural, col·laboren com a iguals per aconseguir fites comunes.

Diversos estudis han demostrat l'impacte de l'aprenentatge cooperatiu en la millora de la convivència i la reducció de conductes discriminatòries. Per exemple, revisions àmplies sobre intervencions anti-prejudici destaquen que les estratègies cooperatives a l'aula fomenten l'empatia, el suport social i la gestió positiva de conflictes entre els joves (Paluck & Green, 2009). En el context escolar, experiències clàssiques com la tècnica del trencaclosques (jigsaw) d'Aronson van evidenciar com la cooperació acadèmica entre alumnes de diferents ètnies minimitza estereotips i recels (Aronson et al., 1978). Investigacions més recents confirmen aquests efectes, com la de Davies et al. (2011), on s'observa que la interacció cooperativa en entorns multiètnics redueix les actituds de biaix i fomenta el respecte per la identitat cultural de l'altre.

En l'àmbit de l'Educació Física, l'aprenentatge cooperatiu s'ha aplicat amb èxit per promoure la inclusió. Johnson et al. (1999) ja definien aquesta metodologia com la utilització didàctica de petits grups en què els alumnes treballen junts per maximitzar el propi aprenentatge i el dels altres. Aquesta organització heterogènia i interdependent garanteix que tots tinguin oportunitats de participar i aportar, fet clau per a la igualtat.

En segon lloc, en aquesta SA està molt present l'aprenentatge basat en jocs (ABJ) aprofitant el component lúdic del joc per aconseguir objectius d'aprenentatge. La justificació teòrica de l'ABJ descansa en el fet que el joc és una activitat social natural que genera motivació intrínseca, implicació emocional i participació activa de tot l'alumnat (Camacho-Sánchez et al., 2023). Segons Martín i Pastor (2020) enfocar la diversitat de l'aula de manera lúdica crea un entorn educatiu lliure de discriminació, on els estudiants se senten segurs i confiats per participar. En altres paraules, el joc proporciona un espai segur en què l'error es normalitza com a part de l'aprenentatge i no s'estigmatitza l'alumne, fet especialment important per a minimitzar la por al rebuig que pot sorgir en entorns amb diferències culturals o ètniques.

En tercer lloc, trobem que els reptes cooperatius són una peça molt important d'aquesta intervenció, ja que són una modalitat específica d'activitats cooperatives molt adient a l'Educació Física, en tractar-se de propostes on tot un grup ha de col·laborar per superar conjuntament un desafiament físic o motriu. A diferència dels jocs competitius convencionals, en un repte cooperatiu o tots guanyen o tots perden alhora, de manera que l'èmfasi recau en la cooperació absoluta (Velázquez, 2012). Aquesta

absència d'oposició directa fa que cada alumne, independentment de les seves característiques físiques o habilitats, esdevingui imprescindible per assolir la meta.

Per últim, un pilar metodològic fonamental d'aquesta intervenció és la desvinculació del joc del resultat final, és a dir, reduir o eliminar l'èmfasi en la competició estricta i en el marcador com a objectiu principal. Sovint, l'excés de competitivitat en l'Educació Física tradicional pot generar ansietat en l'alumnat menys hàbil o minoritari, i fins i tot reforçar dinàmiques de guanyadors vs. perdedors que alimenten la divisió del grup. En canvi, aquesta intervenció proposa activitats d'handbol on la victòria o la derrota no són el focus, prioritzant el procés de joc, la diversió i l'aprenentatge de valors per sobre del resultat. Com assenyalen López-Pastor i Gea (2010), cal no menystenir els resultats competitiu, però enfocar-se d'una manera important en els processos de desenvolupament personals i grupals de l'alumnat.

En la pràctica, això implica introduir modalitats de joc on guanyen o perden tots junts, o on els èxits es mesuren en funció de metes col·lectives en lloc del típic marcador competitiu. Velázquez (2012) defineix els jocs cooperatius precisament en aquests termes: activitats en què no hi ha oposició entre jugadors i no es dona la situació que uns guanyin i altres perdin alhora, sinó que la participació activa i la diversió compartida en superar reptes és l'objectiu central. Aquesta filosofia "sense perdedors" fomenta un ambient en el qual els estudiants no tenen por de quedar en ridícul o de "fallar", ja que l'èmfasi està en l'esforç comú.

Des d'un punt de vista psicopedagògic, desacoblar el joc del marcador final afavoreix un clima motivacional de mestria (orientat a l'esforç i la millora personal) en lloc d'un clima ego-orientat (centrat a guanyar). Aquest clima de mestria s'ha relacionat amb majors nivells de companyonia, joc net i respecte entre adolescents (Newton et al., 2000).

L'aplicació d'aquestes estratègies metodològiques en la SA pretenen generar un context d'aprenentatge inclusiu, on es garanteix que tot l'alumnat pugui participar activament en el procés d'aprenentatge, evitant situacions de segregació i promovent un model d'ensenyament més equitatiu i just.

## 5. METODOLOGIA

### 5.1. Participants

La mostra d'aquest estudi es va constituir mitjançant un mostreig no probabilístic per conveniència, atès que els participants van ser seleccionats a partir de la disponibilitat i l'accessibilitat que oferia el context educatiu de l'Escola Joan Pelegrí. En concret, es van escollir dos grups de 4t d'ESO, d'entre les sis línies existents en aquest nivell, amb criteris logístics i operatius que permetien dur a terme la intervenció dins de l'horari lectiu.

Inicialment, la mostra estava formada per 61 alumnes, distribuïts en dos grups (31 i 30 alumnes respectivament), amb edats compreses entre els 15 i els 17 anys. Tanmateix, per a l'anàlisi final es van establir criteris estrictes d'inclusió i exclusió per garantir la qualitat i la coherència de les dades recollides.

Els criteris d'inclusió van ser els següents: (a) haver assistit a un mínim de tres de les cinc sessions de la intervenció; (b) haver completat el qüestionari previ a la intervenció i el qüestionari posterior. Així mateix, es va considerar essencial que l'alumnat hagués indicat explícitament la seva voluntat de participar en l'estudi a través d'una resposta afirmativa en l'apartat corresponent del qüestionari previ, el qual incloïa una pregunta específica sobre la participació en la recerca.

D'altra banda, els criteris d'exclusió van ser: (a) una assistència inferior a tres sessions (motiu pel qual es va excloure 4 alumnes); (b) no haver completat un dels dos qüestionaris (exclusió de 3 alumnes); i (c) la no acceptació explícita de participació mitjançant el qüestionari (cap cas en aquest estudi).

Com a resultat d'aquesta selecció, 7 alumnes van ser exclosos de la mostra inicial. La mostra final va quedar formada per 54 alumnes, amb una edat mitjana de 15,3 anys.

En relació amb els principis ètics, la participació dels estudiants va ser voluntària, tal com es va recollir mitjançant el qüestionari previ a la intervenció, on es va informar de manera clara sobre els objectius de la recerca, el procediment i les condicions de participació. Això incloïa la possibilitat de retirar-se de l'estudi en qualsevol moment, simplement comunicant-ho al professorat o als responsables de la intervenció. En aquests casos, la seva informació deixaria de ser considerada per a l'anàlisi, sense cap repercussió acadèmica ni personal.

Aquestes mesures tenen com a objectiu garantir la transparència, la protecció dels drets dels participants i el compliment de les normes ètiques en investigació, assegurant així un entorn segur i respectuós per a tots els estudiants involucrats en l'estudi.

### 5.2. Instruments

L'obtenció de les dades s'ha realitzat a través de dos instruments principals: un qüestionari administrat abans i després de la intervenció per avaluar les actituds de l'alumnat, i un sistema d'observació estructurada per registrar les interaccions durant les sessions. Aquests instruments han permès obtenir tant dades subjectives, provinents de l'expressió individual dels alumnes sobre les seves actituds, com dades objectives basades en l'anàlisi de comportaments observats en el context esportiu.

El primer instrument és un qüestionari administrat abans i després de la intervenció, basat en l'Escala de Prejudici Manifesta i Subtil (PMPS) de Pettigrew i Meertens (1995), adaptada al context espanyol per Frías-Navarro (2009). Aquest qüestionari permet mesurar dues formes de prejudici: el manifest, associat a actituds explícites de discriminació, i el subtil, que es manifesta de manera més encoberta i

socialment acceptada. Consta de vint ítems dividits en dues subescales de deu ítems cadascuna, amb una escala de resposta tipus Likert de sis punts (vegeu Taula 1)

### **Taula 1**

#### **Ítems PMPS utilitzat**

1. A l'hora de jugar o fer activitats físiques en grup, creus que tothom hauria de tenir l'oportunitat de participar independentment del seu origen?
2. Penses que totes les persones, independentment del seu origen, haurien d'esforçar-se per millorar les seves habilitats esportives sense esperar un tracte especial?
3. Et sentiries còmode fent parella en una activitat esportiva amb algú que hagi vingut d'un altre país?
4. Creus que tots els companys de classe tenen les mateixes oportunitats per millorar en educació física si s'hi esforcen?
5. Consideres que els valors que es transmeten a través de l'esport són universals i compartits per persones de diferents orígens?
6. Creus que els professors o entrenadors haurien de donar més suport als alumnes nacionals que als que han vingut d'altres països?
7. Penses que l'amistat i la confiança entre companys d'equip poden existir independentment de l'origen de cadascú?
8. Creus que tothom hauria de tenir les mateixes oportunitats per formar part d'un equip esportiu escolar?
9. Consideres que totes les persones tenen la capacitat de millorar en un esport amb esforç i pràctica, independentment del seu origen?
10. Penses que els valors apresos en l'esport, com el treball en equip i el respecte, són importants per a tothom, sigui d'on sigui?
11. Creus que és positiu aprendre i compartir diferents formes d'expressió cultural a través de l'esport?
12. Et semblaria bé tenir com a entrenador o professor d'educació física una persona d'un altre país si fos competent en la seva feina?
13. Et semblaria bé que un amic o familiar teu compartís la seva vida amb algú d'un altre origen si es porten bé i es respecten?
14. Penses que la confiança entre companys d'esport hauria de basar-se en la seva actitud i no en el seu origen?
15. Creus que tothom té dret a expressar-se lliurement i a ser respectat dins d'un equip o grup esportiu?
16. Et sembla positiu que en l'esport es fomentin diferents formes de comunicació i d'expressió entre persones de diferents cultures?
17. Penses que l'esforç i la dedicació són més importants que l'origen d'una persona per assolir èxit en l'esport?
18. Si el teu fill o filla fes esport amb algú amb característiques físiques diferents a les teves, creus que això tindria importància per a tu?
19. Has sentit admiració per alguna persona d'un altre origen per la seva dedicació o esforç en l'esport?
20. Alguna vegada has sentit empatia per algú que ha hagut de superar barreres per integrar-se en un equip o activitat esportiva?

**Nota:** Elaboració pròpia

El segon instrument és un sistema d'observació estructurada basat en el Classroom Assessment Scoring System-Secondary (CLASS-S) de Pianta et al. (2012), adaptat segons les pautes del Manual de apoyo para la prevención y detección del racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia en las aulas de l'Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (2015). El CLASS-S categoritza les interaccions en tres dominis principals: suport emocional, organització de l'aula i suport instructiu, cadascun amb diferents dimensions que permeten analitzar la qualitat de la interacció a l'aula. Per adaptar-lo als objectius de l'estudi, s'hi han afegit indicadors específics per identificar conductes discriminatòries, com l'exclusió per motius culturals o l'ús d'estereotips, així com conductes inclusives, com la col·laboració i la defensa activa davant actituds discriminatòries (vegeu Taula 2).

**Taula 2**

Ítems CLASS-S utilitzat

| <i>Dimensió</i>                           | <i>Indicador d'observació</i>                                                                                                                                                                            |
|-------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. Suport emocional</b>                |                                                                                                                                                                                                          |
| 1.1. Clima positiu                        | Grau en què l'alumnat interactua de manera respectuosa i inclusiva amb tots els companys, evitant actituds d'exclusió i fomentant la integració d'alumnes de diferents orígens culturals.                |
| 1.2. Sensibilitat del docent              | Nivell en què l'alumnat percep que el docent està atent a possibles situacions de discriminació i intervé de manera efectiva per prevenir o corregir actituds racistes o excloents.                      |
| 1.3. Perspectiva de l'alumnat             | Grau de participació de l'alumnat en discussions sobre diversitat i discriminació en l'esport, mostrant reflexions pròpies i escoltant activament les experiències dels companys.                        |
| <b>2. Suport organitzatiu</b>             |                                                                                                                                                                                                          |
| 2.1. Gestió del comportament              | Nivell d'implicació de l'alumnat en la detecció i rebuig d'actituds discriminatòries, així com en la promoció de normes de respecte i inclusió dins del grup.                                            |
| 2.2. Productivitat                        | Grau d'equitat en la participació de l'alumnat en les activitats esportives, assegurant que tothom tingui les mateixes oportunitats sense barreres per motius culturals, d'origen o de gènere.           |
| 2.3. Clima negatiu                        | Intensitat i freqüència de comentaris, accions o actituds d'hostilitat, burles o exclusió per raó de procedència, cultura o característiques personals dins del joc.                                     |
| <b>3. Suport a la instrucció</b>          |                                                                                                                                                                                                          |
| 3.1. Formats d'aprenentatge instruccional | Grau en què l'alumnat participa en activitats de cooperació amb companys de diferents orígens, acceptant rols diversos i evitant biaixos en la interacció dins del joc.                                  |
| 3.2. Comprensió del contingut             | Nivell de capacitat de l'alumnat per analitzar situacions de discriminació en l'esport i reflexionar sobre com els estereotips poden influir en la pràctica esportiva i la convivència dins de l'equip.  |
| 3.3. Anàlisi i indagació                  | Grau d'iniciativa de l'alumnat per proposar accions concretes que fomentin la inclusió i prevenció de la discriminació dins i fora del context esportiu, demostrant una comprensió crítica del problema. |
| 3.4. Qualitat del feedback                | Nivell en què l'alumnat ofereix i rep feedback constructiu durant les activitats esportives, destacant aspectes positius i promovent actituds de respecte i col·laboració entre iguals.                  |
| 3.5. Diàleg instruccional                 | Grau de participació de l'alumnat en espais de diàleg sobre diversitat cultural, racisme i inclusió, proposant solucions per millorar la convivència en el joc i en la societat.                         |

*Nota.* Elaboració pròpia

L'ús combinat del qüestionari pre-post intervenció i del sistema d'observació adaptat permetrà obtenir una avaluació dels efectes de la intervenció. Mentre que el qüestionari proporcionarà informació sobre possibles canvis en les actituds de l'alumnat, l'observació sistemàtica permetrà analitzar si aquests canvis es reflecteixen en la seva conducta real en situacions d'interacció. Aquesta triangulació de dades facilitarà una comprensió més completa de l'impacte de la intervenció i permetrà ajustar futurs plantejaments per potenciar la seva efectivitat.

### 5.3. Procediment

El procediment de recollida de dades es va estructurar a partir dels dos instruments: el qüestionari administrat prèviament i posteriorment a la intervenció i el sistema d'observació estructurada.

Una setmana abans de l'inici de la intervenció, es va presentar el projecte a l'alumnat, explicant-ne els objectius i el desenvolupament previst, i es va informar del caràcter voluntari de la participació, així com del procediment de recollida de dades.

El qüestionari administrat prèviament i posteriorment a la intervenció, basat en l'Escala de Prejudici Manifesta i Subtil (PMPS), es va aplicar en dues ocasions: durant els primers quinze minuts de la primera sessió (qüestionari previ) i els darrers quinze minuts de la cinquena sessió (qüestionari posterior). Es va administrar de manera individual i anònima, dins l'horari lectiu, mitjançant un formulari Google Forms enviat als alumnes a través del gmail, que van completar amb els seus propis Chromebook. A petició del centre, alguns ítems van ser lleugerament adaptats per adequar-los al context i perfil de l'alumnat, sense modificar la seva validesa conceptual. Les respostes es van codificar i analitzar amb el programa JASP, utilitzant estadístics descriptius, proves t per mostres aparellades i càlcul de l'efecte de la intervenció (d de Cohen).

El sistema d'observació estructurada del CLASS-S, es va aplicar durant cadascuna de les cinc sessions de la intervenció. Les dades es van registrar en una graella estructurada en format paper, elaborada a partir dels ítems de l'instrument, i va ser omplerta pel docent del grup. Posteriorment, la graella va ser revisada pel docent responsable de la intervenció per garantir la coherència i fiabilitat del registre. Els comportaments es van codificar amb una escala de valoració de l'1 al 7, i les dades resultants es van analitzar també amb JASP, mitjançant estadístics descriptius i proves no paramètriques de Wilcoxon per comparar l'evolució del comportament entre l'inici i el final del procés.

Per minimitzar possibles biaixos, abans de començar la intervenció es va dur a terme una instrucció de 15-20 minuts adreçada als docents observadors. Aquesta sessió va incloure orientacions pràctiques sobre l'ús correcte de l'instrument i criteris per a la identificació de conductes discriminatòries i inclusives, amb l'objectiu de garantir un registre observacional coherent i ajustat als objectius de l'estudi.

Aquest procediment ha permès obtenir informació quantitativa i qualitativa sobre els efectes de la intervenció, i la triangulació entre els dos instruments ha facilitat una comprensió més completa dels resultats.

## 6. RESULTATS

L'anàlisi inicial de les dades obtingudes mitjançant l'Escala de Prejudici Manifesta i Subtil (PMPS) revela una clara predominança del perfil igualitari entre l'alumnat participant abans de la intervenció. Concretament, el 64,81% dels estudiants ( $n = 35$ ) van mostrar puntuacions baixes tant en prejudici manifest com en prejudici subtil, indicant una actitud generalment oberta i no discriminatòria envers les persones d'origen immigrant. Un 25,93% ( $n = 14$ ) es va classificar dins del perfil subtil, caracteritzat per una puntuació elevada en prejudici subtil, però baixa en prejudici manifest. Només un 9,26% ( $n = 5$ ) dels participants es van categoritzar com a fanàtics, amb puntuacions altes en ambdues subescales.

Pel que fa als resultats descriptius generals, la mitjana total de l'escala va ser de 46,70 punts ( $DE = 12,63$ ), amb un coeficient de variació de 0,27, indicant una variabilitat moderada. En la subescala de prejudici subtil es va observar una mitjana de 26,96 ( $DE = 7,26$ ), mentre que en la subescala de prejudici manifest la mitjana va ser de 19,74 ( $DE = 6,11$ ), amb un coeficient de variació lleugerament superior (0,31), evidenciant una major dispersió relativa. Les tres escales van mostrar valors d'asimetria positius (entre 0,69 i 0,84), suggerint una lleugera acumulació de valors baixos. Les curtosis es van mantenir properes a zero (entre 0,13 i -0,46), indicant distribucions relativament normals. Tot i això, la prova de Kolmogorov-Smirnov va resultar significativa en tots els casos ( $p < 0,05$ ), per la qual cosa es rebutja la hipòtesi nul·la de normalitat.

En l'anàlisi per gènere, els nois van obtenir una mitjana global de 50,72 punts ( $DE = 14,27$ ), notablement superior a la de les noies (42,04;  $DE = 8,51$ ). Aquesta diferència va ser significativa segons la prova  $t$  de Student per mostres independents ( $t(52) = -4.030$ ,  $p < .001$ ). A la subescala de prejudici subtil, les mitjanes van ser de 28,93 ( $DE = 8,29$ ) en nois i 24,68 ( $DE = 5,11$ ) en noies, amb diferències significatives ( $t(52) = -4.770$ ,  $p < .001$ ). En prejudici manifest, les mitjanes van ser de 21,79 ( $DE = 6,57$ ) i 17,36 ( $DE = 4,59$ ) respectivament, també amb diferència significativa ( $t(52) = -2.719$ ,  $p = .009$ ).

Pel que fa a l'anàlisi segons l'origen familiar (amb o sense ascendència immigrant), es van detectar diferències estadísticament significatives en les tres dimensions analitzades. Els alumnes sense orígens immigrants van obtenir mitjanes més elevades en totes les escales: 51,20 ( $DE = 12,48$ ) a l'escala global, 29,89 ( $DE = 6,74$ ) en prejudici subtil i 21,31 ( $DE = 6,52$ ) en prejudici manifest. Per contra, els alumnes amb orígens immigrants van obtenir mitjanes significativament més baixes: 38,42 ( $DE = 7,97$ ), 21,58 ( $DE = 4,71$ ) i 16,84 ( $DE = 3,99$ ), respectivament. Aquestes diferències van ser confirmades per les proves  $t$  de Student per mostres independents: per a la mitjana total ( $t(52) = -2.660$ ,  $p = 0.010$ ), per a la subescala de prejudici manifest ( $t(52) = -2.829$ ,  $p = 0.007$ ) i per a la subescala de prejudici subtil ( $t(52) = -2.225$ ,  $p = 0.030$ ).

Finalment, en la comparació entre el grup A i el grup B, no es van observar diferències estadísticament significatives en cap de les dimensions analitzades. Les mitjanes globals van ser molt similars (46,37 en el grup A i 47,04 en el grup B), així com les mitjanes en les subescales subtils (26,82 vs. 27,11) i manifesta (19,56 vs. 19,93). Els resultats de la prova  $t$  de Student confirmen aquesta absència de diferències: per a la mitjana total ( $t(52) = -0.192$ ,  $p = 0.848$ ), per al prejudici manifest ( $t(52) = -0.221$ ,  $p = 0.826$ ) i per al prejudici subtil ( $t(52) = -0.149$ ,  $p = 0.882$ ).

Després de la intervenció educativa, l'anàlisi descriptiva de les dades obtingudes amb l'Escala de Prejudici Manifesta i Subtil (PMPS) mostra una reducció generalitzada dels nivells de prejudici. El 90,74% de l'alumnat ( $n = 49$ ) es troba dins del perfil igualitari, mostrant puntuacions baixes tant en

prejudici subtil com manifest. Per altra banda, només un 7,41% ( $n = 4$ ) dels estudiants es classifica com a subtils, i únicament un 1,85% ( $n = 1$ ) dins del perfil fanàtic.

D'altra banda, els resultats indiquen que la mitjana global se situa en 40,33 punts ( $DE = 9,16$ ), amb una asimetria ( $skewness = 1,39$ ) i curtosi ( $kurtosis = 3,30$ ) que indiquen una distribució moderadament desplaçada cap a puntuacions baixes i una certa concentració de valors en els extrems més baixos. Les mitjanes de les subescales de prejudici subtil i manifest són respectivament de 22,82 ( $DE = 5,15$ ) i 17,52 ( $DE = 4,69$ ), la qual cosa representa una lleugera disminució respecte als valors preintervenció. Tanmateix, les proves de normalitat de Kolmogorov-Smirnov continuen sent significatives ( $p < 0,001$  en les dues subescales i en la mitjana global), confirmant la no normalitat en la distribució de les puntuacions.

Pel que fa a la comparació entre els grups A i B, s'observen mitjanes molt similars en totes les dimensions. El grup A presenta una mitjana global de 40,63 ( $DE = 10,02$ ), mentre que el grup B té una mitjana lleugerament inferior de 40,04 ( $DE = 8,40$ ). En la subescala de prejudici subtil, les mitjanes són de 23,26 i 22,37 respectivament, i en la de prejudici manifest de 17,37 i 17,67. Aquestes diferències són mínimes, i les proves  $t$  de Student per a mostres independents no mostren cap diferència estadísticament significativa entre grups:  $t(52) = 0.236$ ,  $p = 0.815$  per a la mitjana global;  $t(52) = 0.630$ ,  $p = 0.531$  en prejudici subtil, i  $t(52) = -0.230$ ,  $p = 0.819$  en prejudici manifest.

En relació amb el gènere, les dades mostren que els nois continuen presentant mitjanes més altes en totes les escales: 42,21 ( $DE = 10,35$ ) en la mitjana global, 23,55 ( $DE = 5,97$ ) en prejudici subtil i 18,66 ( $DE = 5,01$ ) en manifest. En canvi, les noies obtenen puntuacions menors: 38,16 ( $DE = 7,16$ ), 21,96 ( $DE = 3,95$ ) i 16,20 ( $DE = 3,99$ ) respectivament. Si bé aquesta tendència es manté, les diferències ja no són tan marcades com abans. La prova  $t$  mostra una diferència no significativa en la mitjana global ( $t(52) = -1.645$ ,  $p = 0.106$ ) i en la subescala subtil ( $t(52) = -1.135$ ,  $p = 0.262$ ), però la diferència en la subescala de prejudici manifest gairebé assoleix la significació estadística ( $t(52) = -1.970$ ,  $p = 0.054$ ).

L'anàlisi segons l'origen familiar revela diferències clares i significatives. Els participants amb orígens immigrants obtenen una mitjana de 33,00 ( $DE = 4,41$ ) a l'escala global, 18,26 ( $DE = 2,47$ ) en prejudici subtil i 14,74 ( $DE = 2,47$ ) en manifest, mentre que els participants sense orígens immigrants mostren valors força més elevats: 44,31 ( $DE = 8,61$ ), 25,29 ( $DE = 4,51$ ) i 19,03 ( $DE = 4,94$ ) respectivament. Les proves  $t$  de Student corroboren aquestes diferències: per a la mitjana global  $t(52) = -5.345$ ,  $p < 0.001$ ; per a la subescala subtil  $t(52) = -6.280$ ,  $p < 0.001$ ; i per a la de prejudici manifest  $t(52) = -3.545$ ,  $p < 0.001$ .

A partir de les dades obtingudes a través de la realització del qüestionari preintervenció i postintervenció, podem fer una comparativa de les dades obtingudes mitjançant l'Escala de Prejudici Manifesta i Subtil (PMPS) (vegeu Taula 3). En primer lloc, la mitjana global de l'escala va disminuir de 46,70 punts ( $DE = 12,63$ ) abans de la intervenció a 40,33 punts ( $DE = 9,16$ ) posteriorment. Aquesta reducció es reflecteix tant en el grup A ( $t(52) = 1.868$ ,  $p = .034$ ) com en el grup B ( $t(52) = 2.345$ ,  $p = .011$ ), indicant una millora significativa. De manera destacada, el descens més pronunciat es produeix en la subescala de prejudici subtil, que passa de 26,96 ( $DE = 7,26$ ) a 22,82 ( $DE = 5,15$ ), amb resultats significatius en ambdós grups (grup A:  $t(52) = 2.061$ ,  $p = .022$ ; grup B:  $t(52) = 2.742$ ,  $p = .004$ ). En canvi, la disminució observada en el prejudici manifest, de 19,74 a 17,52, tot i ser clara, no arriba a la significació estadística (grup A:  $t(52) = 1.455$ ,  $p = .076$ ; grup B:  $t(52) = 1.517$ ,  $p = .068$ ).

Aquestes reduccions es reflecteixen clarament en l'evolució dels perfils actitudinals. Si abans de la intervenció un 64,81% de l'alumnat es classificava com a igualitari, aquest percentatge augmenta fins

al 90,74% després de la intervenció. Paral·lelament, el perfil subtil es redueix del 25,93% al 7,41% i el fanàtic del 9,26% a només l'1,85%.

En relació amb el gènere, abans de la intervenció els nois mostraven nivells de prejudici significativament més alts que les noies en totes les escales. Després de la intervenció, les diferències es redueixen. Tot i que els nois continuen obtenint mitjanes lleugerament superiors (42,21 vs. 38,16 a la mitjana global), aquestes diferències ja no són estadísticament significatives ( $t(52) = -1.645$ ,  $p = .106$ ). El mateix s'observa en la subescala de prejudici subtil ( $t(52) = -1.135$ ,  $p = .262$ ), mentre que en el prejudici manifest la diferència gairebé assoleix la significació estadística ( $t(52) = -1.970$ ,  $p = .054$ ).

Pel que fa a l'origen familiar, abans de la intervenció, els alumnes amb ascendència immigrant van obtenir una mitjana global de 38,42 (DE = 7,97), clarament inferior a la del grup sense orígens immigrants (51,20; DE = 12,48). Aquesta tendència es manté i fins i tot s'accentua després de la intervenció: els participants amb orígens immigrants registren una mitjana de 33,00 (DE = 4,41), mentre que els sense orígens immigrants assoleixen 44,31 (DE = 8,61). Aquest patró es repeteix tant en la subescala de prejudici subtil (18,26 vs. 25,29) com en la de prejudici manifest (14,74 vs. 19,03). Les proves t de Student mostren diferències estadísticament significatives en totes les escales:  $t(52) = -5.345$ ,  $p < .001$  per a la mitjana global;  $t(52) = -6.280$ ,  $p < .001$  en prejudici subtil; i  $t(52) = -3.545$ ,  $p < .001$  en prejudici manifest.

Pel que fa a la comparació entre els grups experimentals A i B, no es detecten diferències significatives ni abans ni després de la intervenció. Les mitjanes globals preintervenció (46,37 en A i 47,04 en B) i posteriors (40,63 i 40,04 respectivament) són molt similars. Les proves t de Student confirmen aquesta absència de diferències:  $t(52) = 0.236$ ,  $p = .815$  per a la mitjana global postintervenció. Aquest patró es repeteix tant en el prejudici subtil ( $t(52) = 0.630$ ,  $p = .531$ ) com en el manifest ( $t(52) = -0.230$ ,  $p = .819$ ).

### Taula 3

#### *Puntuacions de l'escala PMPS abans i després de la intervenció*

| Grup / comparació | Escala    | Abans de la intervenció M (DE) | Després de la intervenció M (DE) | T(52)  | P-valor |
|-------------------|-----------|--------------------------------|----------------------------------|--------|---------|
| Mostra total      | Global    | 46,70 (12,63)                  | 40,33 (9,16)                     | 3,000  | .004    |
|                   | Subtil    | 26,96 (7,26)                   | 22,82 (5,15)                     | 3,418  | .001    |
|                   | Manifesta | 19,74 (6,11)                   | 17,52 (4,69)                     | 2,118  | .039    |
| Grup A            | Global    | 46,37 (12,44)                  | 40,63 (10,02)                    | 1,868  | .034    |
|                   | Subtil    | 26,82 (6,89)                   | 23,26 (5,97)                     | 2,061  | .022    |
|                   | Manifesta | 19,56 (6,13)                   | 17,37 (5,01)                     | 1,455  | .076    |
| Grup B            | Global    | 47,04 (13,04)                  | 40,04 (8,40)                     | 2,345  | .011    |
|                   | Subtil    | 27,11 (7,74)                   | 22,37 (3,95)                     | 2,742  | .004    |
|                   | Manifesta | 19,93 (6,20)                   | 17,67 (3,99)                     | 1,517  | .068    |
| Noies             | Global    | 42,04 (8,51)                   | 38,16 (7,16)                     | -1,645 | .106    |
|                   | Subtil    | 24,68 (5,11)                   | 21,96 (3,95)                     | -1,135 | .262    |
|                   | Manifesta | 17,36 (4,59)                   | 16,20 (3,99)                     | -1,970 | .054    |

| Grup / comparació    | Escala    | Abans de la intervenció M (DE) | Després de la intervenció M (DE) | T(52)  | P-valor |
|----------------------|-----------|--------------------------------|----------------------------------|--------|---------|
| Nois                 | Global    | 50,72 (14,27)                  | 42,21 (10,35)                    | 2,508  | .019    |
|                      | Subtil    | 28,93 (8,29)                   | 23,55 (5,97)                     | 2,736  | .011    |
|                      | Manifesta | 21,79 (6,57)                   | 18,66 (5,01)                     | 1,968  | .060    |
| Origen immigrant: sí | Global    | 38,42 (7,97)                   | 33,00 (4,41)                     | -5,345 | < .001  |
|                      | Subtil    | 21,58 (4,71)                   | 18,26 (2,47)                     | -6,280 | < .001  |
|                      | Manifesta | 16,84 (3,99)                   | 14,74 (2,47)                     | -3,545 | < .001  |
| Origen immigrant: no | Global    | 51,20 (12,48)                  | 44,31 (8,61)                     | 2,801  | .008    |
|                      | Subtil    | 29,89 (6,74)                   | 25,29 (4,51)                     | 3,497  | .001    |
|                      | Manifesta | 21,31 (6,52)                   | 19,03 (4,94)                     | 1,718  | .094    |

*Nota.* M = mitjana; DE = desviació estàndard; p-valors basats en la prova t per mostres aparellades (bilateral). Les diferències significatives s'indiquen com  $p < .05$ .

D'altra banda, les dades observacionals recollides al llarg de les cinc sessions mitjançant l'escala CLASS-S mostren un increment progressiu en els valors mitjans globals: 4.336 a la primera sessió, 5.129 a la segona, 5.767 a la tercera, 6.185 a la quarta i 6.713 a la cinquena (vegeu Taula 4). La desviació estàndard disminueix progressivament al llarg del període, passant de 0.742 a la primera sessió a 0.403 a la cinquena, cosa que indica una menor dispersió en les puntuacions finals.

Pel que fa a la distribució de les dades, els valors d'asimetria són positius a les tres primeres sessions (0.511, 0.626 i 0.683), i negatius a la quarta (-0.190) i cinquena (-1.017). El valor mínim registrat és de 3.0 a la primera sessió i de 6.0 a la cinquena, mentre que el valor màxim es manté constant en 7.0 des de la tercera sessió. Els valors de curtosi són negatius a partir de la segona sessió (-0.409, -0.574, -0.644). Les proves de normalitat de Shapiro-Wilk mostren valors significatius a totes les sessions ( $p = .002$  a la primera;  $p < .001$  a la resta), amb valors de test que disminueixen de 0.894 a 0.689.

#### Taula 4

##### *Estadístiques descriptives de les puntuacions globals CLASS-S per sessió*

| Sessió | Mitjana | Desviació Estàndard | Asimetria | Curtosi | Mínim | Màxim | Shapiro-Wilk | P      |
|--------|---------|---------------------|-----------|---------|-------|-------|--------------|--------|
| 1      | 4.336   | 0.742               | 0.511     | 0.130   | 3.0   | 6.0   | 0.894        | .002   |
| 2      | 5.129   | 0.612               | 0.626     | -0.409  | 4.0   | 6.0   | 0.825        | < .001 |
| 3      | 5.767   | 0.523               | 0.683     | -0.574  | 4.0   | 7.0   | 0.774        | < .001 |
| 4      | 6.185   | 0.472               | -0.190    | -0.644  | 5.0   | 7.0   | 0.731        | < .001 |
| 5      | 6.713   | 0.403               | -1.017    | -0.701  | 6.0   | 7.0   | 0.689        | < .001 |

*Nota.* Els valors de Shapiro-Wilk indiquen que la distribució de les puntuacions no és normal a cap sessió ( $p < .05$ ).

En la comparació entre grups (vegeu Taula 5), la mitjana global del grup A és de 5.570 i la del grup B de 5.405, amb una mitjana combinada de 5.488. Les desviacions estàndard són similars (1.041 per al grup A, 1.156 per al grup B). L'asimetria és lleugerament negativa en els tres casos (−0.036 a A, −0.165 a B, −0.095 a la combinada). Les proves de normalitat Shapiro-Wilk continuen sent significatives ( $p < .001$ ), i els valors mínim i màxim són respectivament 4.0 i 7.0 en el grup A, i 3.0 i 7.0 en el grup B.

**Taula 5**

*Estadístiques descriptives de les puntuacions CLASS-S per grup*

| Grup  | Mitjana | Desviació Estàndard | Asimetria | Curtosi | Mínim | Màxim | Shapiro-Wilk | P      |
|-------|---------|---------------------|-----------|---------|-------|-------|--------------|--------|
| A     | 5.570   | 1.041               | -0.036    | -0.220  | 4.0   | 7.0   | 0.806        | < .001 |
| B     | 5.405   | 1.156               | -0.165    | -0.312  | 3.0   | 7.0   | 0.788        | < .001 |
| TOTAL | 5.488   | 1.098               | -0.095    | -0.261  | 3.0   | 7.0   | 0.792        | < .001 |

*Nota.* Totes les distribucions són significativament no normals segons Shapiro-Wilk ( $p < .001$ ).

L'anàlisi per dimensions individuals mostra que la mitjana més alta correspon a Sensibilitat del docent ( $M = 6.50$ ), seguida de Formats d'aprenentatge instruccional ( $M = 6.20$ ) i Gestió del comportament ( $M = 5.50$ ). Les dimensions amb les mitjanes més baixes són Diàleg instruccional ( $M = 4.80$ ), Anàlisi i indagació ( $M = 4.90$ ) i Clima negatiu ( $M = 5.20$ ).

Pel que fa a l'evolució de les puntuacions entre la primera i la cinquena sessió (vegeu Taula 6), destaca l'increment més gran en Clima negatiu (+3.50), seguit de Clima positiu, Gestió del comportament, Comprensió del contingut i Diàleg instruccional (totes amb +3.00). Les dimensions amb menors variacions són Productivitat i Sensibilitat del docent, amb només +1.00 de diferència.

**Taula 6**

*Mitjanes de les dimensions CLASS-S per sessió i diferència entre la sessió 1 i la sessió 5*

| Dimensió                | S1 (A) | S1 (B) | S2 (A) | S2 (B) | S3 (A) | S3 (B) | S4 (A) | S4 (B) | S5 (A) | S5 (B) | M    | DF   |
|-------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|------|------|
| 1.1 Clima Positiu       | 4.00   | 4.00   | 4.00   | 5.00   | 5.00   | 6.00   | 6.00   | 6.00   | 7.00   | 7.00   | 5.40 | 3.00 |
| 1.2 Sensibilitat Docent | 6.00   | 6.00   | 6.00   | 6.00   | 6.00   | 7.00   | 7.00   | 7.00   | 7.00   | 7.00   | 6.50 | 1.00 |
| 1.3 Perspectiva Alumnat | 4.00   | 5.00   | 5.00   | 5.00   | 6.00   | 5.00   | 7.00   | 7.00   | 7.00   | 7.00   | 5.80 | 2.50 |
| 1. Suport Emocional     | 4.67   | 5.00   | 5.00   | 5.50   | 5.67   | 6.00   | 6.67   | 6.67   | 7.00   | 7.00   | 5.92 | 2.17 |
| 2.1 Gestió Comportament | 4.00   | 4.00   | 5.00   | 4.00   | 6.00   | 5.00   | 6.00   | 7.00   | 7.00   | 7.00   | 5.50 | 3.00 |
| 2.2 Productivitat       | 5.00   | 5.00   | 5.00   | 5.00   | 6.00   | 5.00   | 6.00   | 6.00   | 6.00   | 6.00   | 5.50 | 1.00 |
| 2.3 Clima Negatiu       | 4.00   | 3.00   | 5.00   | 4.00   | 5.00   | 5.00   | 6.00   | 6.00   | 7.00   | 7.00   | 5.20 | 3.50 |
| 2. Suport Organitzatiu  | 4.33   | 4.00   | 5.00   | 4.33   | 5.67   | 5.00   | 6.00   | 6.33   | 6.67   | 6.67   | 5.40 | 2.50 |

| Dimensió                  | S1 (A) | S1 (B) | S2 (A) | S2 (B) | S3 (A) | S3 (B) | S4 (A) | S4 (B) | S5 (A) | S5 (B) | M    | Df   |
|---------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|------|------|
| 3.1 Formats Aprenentatge  | 5.00   | 5.00   | 6.00   | 6.00   | 6.00   | 6.00   | 7.00   | 7.00   | 7.00   | 7.00   | 6.20 | 2.00 |
| 3.2 Comprensió Contingut  | 5.00   | 3.00   | 5.00   | 4.00   | 5.00   | 5.00   | 7.00   | 7.00   | 7.00   | 7.00   | 5.50 | 3.00 |
| 3.3 Anàlisi i Indagació   | 4.00   | 4.00   | 4.00   | 4.00   | 5.00   | 5.00   | 6.00   | 5.00   | 6.00   | 6.00   | 4.90 | 2.00 |
| 3.4 Qualitat Del Feedback | 4.00   | 5.00   | 4.00   | 5.00   | 5.00   | 5.00   | 6.00   | 6.00   | 7.00   | 6.00   | 5.30 | 2.00 |
| 3.5 Diàleg Instruccional  | 4.00   | 3.00   | 4.00   | 4.00   | 5.00   | 4.00   | 6.00   | 5.00   | 7.00   | 6.00   | 4.80 | 3.00 |
| 3. Suport Instrucció      | 4.40   | 4.00   | 4.60   | 4.60   | 5.20   | 5.00   | 6.40   | 6.00   | 6.80   | 6.40   | 5.34 | 2.40 |

*Nota.* La columna “Df” mostra el canvi entre la mitjana combinada de la Sessió 1 i la Sessió 5 per a cada dimensió.

## 7. DISCUSSIÓ

A partir dels resultats obtinguts, s'analitzen a continuació els efectes de la intervenció sobre les actituds de l'alumnat, amb especial atenció a les diferents formes de prejudici i les actituds observades. Aquesta anàlisi s'articula amb el marc teòric i els estudis previs, tot valorant les potencialitats i limitacions del model implementat.

En primer lloc, cal comentar que la intervenció ha estat eficaç a l'hora de reduir el prejudici entre l'alumnat, especialment en la seva forma subtil. Aquest tipus de discriminació encoberta, tal com descriuen Balerdi et al. (2013) és habitual en infants i adolescents i es manifesta a través de la defensa de valors tradicionals, justificacions d'inferioritat cultural o la manca d'emocions positives cap a les minories. El fet que aquesta forma de prejudici disminueixi és significatiu, ja que implica que l'alumnat podria estar començant a veure els grups minoritaris amb una mirada menys estereotipada i més empàtica. Això podria suposar una reducció de la distància simbòlica entre "nosaltres" i "ells", i encaixa amb el que van proposar Pettigrew i Meertens (1995), quan alertaven que el racisme contemporani sovint es camufla sota formes subtils tot mantenint valors aparentment igualitaris.

Aquest canvi pot ser especialment rellevant en un centre aconfessional, com el que acull aquest estudi, on la presència de diversitat religiosa i cultural pot afavorir entorns més oberts i flexibles. Probablement, en contextos educatius confessionals amb normes ideològiques més marcades, la dinàmica d'acceptació i reconeixement de l'altre podria trobar més resistències, la qual cosa apunta a una variable contextual a tenir en compte en futures recerques comparatives. Aquest canvi també podria indicar que les actituds menys visibles, sovint normalitzades en l'entorn escolar, poden ser transformades si es treballen de manera estructurada i continuada, fet que reforça la necessitat de dissenyar seqüències pedagògiques explícitament orientades a la consciència social.

Tot i això, aquesta distinció entre prejudici subtil i manifest no està exempta de crítiques. Green i Staerklé (2013) proposen que ambdues formes podrien no ser tan diferenciades com es presenta habitualment, sinó simplement expressions amb diferent intensitat d'una mateixa actitud hostil. Aquesta perspectiva suposaria una interpretació amb cautela dels resultats, sense assumir una divisió clara entre formes de prejudici que, en el fons, poden estar interconnectades.

D'altra banda, l'anàlisi dels perfils de prejudici revela una evolució positiva: augmenten els alumnes amb perfil igualitari, mentre disminueixen els que presentaven actituds fanàtiques o subtils, fet que representa una millora en la inclusió vers la diversitat. Ja ho van anticipar (Segura-Robles et al., 2017) per a qui l'educació pot actuar com un fre en la consolidació de prejudicis, especialment si s'intervé abans que s'arrelin profundament les categories de diferenciació cultural.

Aquest canvi pot estar vinculat, a més, al valor pedagògic del contacte positiu entre grups diversos. Hamberger i Hewstone (1997) van demostrar que aquest tipus d'interacció redueix la discriminació oberta, i també la que es manifesta de manera més encoberta, especialment quan es produeix en un marc de col·laboració i equitat. Això reforça la idea que la metodologia de la proposta didàctica, pot haver afavorit un espai d'igualtat simbòlica que va facilitar la desactivació d'estereotips.

El fet que el prejudici es redueixi amb una intervenció tan breu obre un debat pedagògic important: potser no és la durada de la proposta el que determina l'impacte, sinó la seva capacitat per interpel·lar emocionalment i socialment l'alumnat. Quan les activitats promouen empatia, contacte real i cooperació significativa, fins i tot actituds interioritzades poden començar a qüestionar-se. Això posa

en valor el paper del disseny pedagògic conscient com a eina per activar microtransformacions que, repetides i sostingudes, poden derivar en canvis culturals més amplis dins l'aula.

Pel que fa a les diferències de gènere, els nois partien de nivells de prejudici significativament més elevats, i malgrat haver-se reduït, encara mantenien una mitjana lleugerament superior a la de les noies. Aquest patró ja havia estat documentat per Akrami et al. (2000), que assenyalaren que els homes tendeixen a mostrar més actituds racistes, probablement per una major identificació amb rols socials tradicionals associats al poder i a l'autoritat. Aquesta diferència subratlla la importància d'introduir una mirada de gènere en la planificació de les intervencions. En aquest sentit, Gimeno (2004) defensava que els valors associats a la masculinitat tradicional poden reforçar actituds discriminatòries, i que és necessari un treball específic per desconstruir aquests imaginis socials entre els nois. Tot i això, cal considerar que en el context d'aquest estudi, la dinàmica observada entre els gèneres pot estar influïda per les característiques de la classe: un grup amb més lideratge masculí informal, tendència a l'humor excloent i escassa autoregulació emocional, podria reforçar patrons discriminatoris si no es treballen explícitament.

Respecte a l'origen familiar, l'alumnat amb antecedents immigrants presentava, tant abans com després de la intervenció, nivells de prejudici més baixos. Segons Hellín (2007), això es pot explicar per una major capacitat empàtica derivada d'experiències personals de discriminació o exclusió, que els fa més sensibles a les dinàmiques de rebuig. En canvi, l'alumnat autòcton podria requerir una tasca educativa més intensa per descentrar-se del seu punt de vista i desenvolupar una veritable comprensió intercultural. Díaz-Aguado et al. (2004) ja advertien que les activitats interculturals poden tenir un impacte desigual segons el bagatge dels participants, i recomanava reforçar les estratègies d'autoreflexió crítica, especialment entre els grups majoritaris, per evitar actituds de condescendència o paternalisme.

Aquesta realitat convida a explorar amb més profunditat els fenòmens d'interseccionalitat, és a dir, la manera com diferents eixos de desigualtat com l'origen, el gènere, la religió o la classe social interactuen i afecten la vivència de la discriminació. Una aproximació interseccional permetria entendre com diferents eixos d'opressió operen simultàniament, i identificar alumnat especialment vulnerable a formes superposades de discriminació, que poden quedar invisibilitzades si només es consideren variables aïllades.

Finalment, l'absència de diferències significatives entre els dos grups de classe analitzats reflecteix una estabilitat de la intervenció que mereix ser destacada. El fet que l'impacte sigui coherent entre grups amb dinàmiques diferents suggereix que el disseny metodològic de la proposta té una capacitat transformadora sòlida, independent de les particularitats de cada classe. Aquesta consistència també ha estat identificada per (Campos et al., 2009) en altres intervencions de caràcter cooperatiu, on l'èmfasi en la interacció entre iguals i el respecte mutu produeix resultats sostinguts en diversos contextos. Ara bé, cal matisar que aquesta homogeneïtat també pot indicar una manca d'adaptabilitat del programa a les especificitats de cada grup. Sleeter (1996) criticava certs enfocaments d'educació multicultural per aplicar-se de manera massa estandarditzada, sense considerar les diferències grupals ni la diversitat de necessitats educatives.

Pel que fa als resultats obtinguts mitjançant l'observació amb el CLASS-S, evidencien una evolució positiva en les tres dimensions analitzades, amb millores especialment notables en el suport emocional i el suport organitzatiu. Aquestes troballes donen suport a la idea que l'educació física pot esdevenir

un espai privilegiat per a la inclusió, sempre que s'hi apliquin estratègies pedagògiques intencionades i coherents (Lleixà, 2006).

L'ambient socioemocional va mostrar millores progressives al llarg de les sessions, amb interaccions cada cop més respectuoses i col·laboratives entre l'alumnat. Aquest canvi resulta especialment rellevant en contextos de diversitat, on la creació d'un clima de pertinença pot prevenir processos d'exclusió simbòlica o informal (Pastor et al., 2010).

També es detecta una implicació més gran dels alumnes en la reflexió crítica sobre la diversitat i la justícia social, fet que pot atribuir-se a un disseny didàctic que dona espai a les seves veus. Aquesta participació activa afavoreix el desenvolupament de competències inclusives, com mostren les experiències recollides per Beltrán-Carrillo et al. (2012). D'altra banda, la sensibilitat docent observada al llarg de la intervenció confirma el paper del professorat com a mediador en processos d'inclusió, especialment quan sap anticipar conflictes i reforçar actituds respectuoses de forma coherent (Galdón et al., 2021).

Pel que fa a l'organització de l'aula, també s'observa una millora significativa, especialment en la regulació de comportaments i en la reducció de dinàmiques negatives. Aquesta evolució indica una progressiva interiorització de les normes de convivència i una transició des del control extern cap a la corresponsabilitat entre iguals. Es tracta d'un canvi qualitatiu en la manera de gestionar la convivència, tal com assenyalen Castejón i Giménez (2015), quan destaquen que les metodologies participatives afavoreixen una regulació més autònoma i respectuosa. Aquesta transformació en la gestió grupal és coherent amb la idea que l'educació física pot actuar com a eina per al desenvolupament cívica (Rovegno & Greig 2007).

Ara bé, aquesta evolució positiva no està exempta de riscos. Si no es qüestiona el currículum ocult ni es reflexiona sobre les jerarquies implícites, les normes poden acabar reforçant desigualtats culturals o de gènere en lloc de combatre-les. Aquesta crítica ha estat plantejada per Monforte i Úbeda-Colomer (2019), que alerten del perill de reproduir rols de poder sense adonar-se'n, especialment si l'anàlisi crítica no forma part explícita de la proposta pedagògica.

La dimensió més fràgil continua sent la del suport a la instrucció, entesa com la capacitat de l'alumnat per participar activament en processos de reflexió crítica, anàlisi i diàleg sobre la diversitat, els estereotips i les situacions de discriminació. Malgrat les millores observades, l'aparició d'aquest tipus de diàleg ha estat limitada, fet que indica que aquestes competències no es desenvolupen de manera espontània, sinó que requereixen una planificació didàctica específica i continuada (Hernández et al., 2020). Aquesta dificultat pot estar relacionada amb l'escassa presència d'aquests continguts en la formació inicial del professorat (Soler, 2009), o amb factors associats a l'alumnat, com ara una escassa experiència prèvia en entorns de debat crític, una certa incomoditat a l'hora d'expressar-se sobre qüestions delicades, o una manca de referents discursius per analitzar les desigualtats socials des d'una perspectiva reflexiva. Això posa en evidència una de les grans tensions de l'educació intercultural: la distància entre les bones intencions i la seva concreció en pràctiques pedagògiques capaces de promoure veritables processos de consciència crítica i transformació.

Un dels punts més rellevants d'aquest estudi ha estat la triangulació metodològica entre instruments, que ha permès connectar les disposicions internes de l'alumnat amb les seves pràctiques observables. El PMPS ha permès identificar canvis en les actituds envers la diversitat cultural, mentre que el CLASS-S ha evidenciat fins a quin punt aquests canvis es manifesten en les interaccions socials i l'organització del joc. Els resultats apunten a una correspondència entre la disminució dels prejudicis i l'increment

dels comportaments inclusius, especialment en aspectes com el clima positiu, la regulació del comportament i la participació cooperativa. Aquesta coherència valida el disseny de la proposta didàctica, centrada en el treball cooperatiu mitjançant l'handbol com a vehicle pedagògic, i reforça la idea, segons Allen et al. (2013), que les interaccions positives en contextos de suport emocional milloren el compromís i la convivència escolar.

A més, no només s'ha observat una reducció dels indicadors vinculats al racisme i la xenofòbia, sinó que l'alumnat ha assolit de manera satisfactòria els objectius d'aprenentatge establerts en la Situació d'Aprenentatge. L'evolució en aspectes tècnics, tàctics i col·lectius del joc de l'handbol ha estat notable, tal com reflecteixen tant l'observació directa com les activitats d'autoavaluació. Aquest fet evidencia que els aprenentatges motors no s'han vist afectats negativament per la inclusió d'objectius socials, sinó que s'han reforçat mútuament en un enfocament pedagògic integrat. Aquesta millora en el rendiment tècnic i tàctic desmenteix una idea molt arrelada en l'àmbit de l'EF: que treballar valors i actituds resta temps i qualitat a l'aprenentatge esportiu. La realitat observada apunta just al contrari: quan el context és motivador, segur i significatiu, la implicació de l'alumnat creix, i amb ella, la seva competència motriu.

Aquest assoliment global ha estat possible, entre altres coses, gràcies a l'eficàcia del model d'avaluació formativa i formadora, que ha permès regular el procés d'aprenentatge de manera contínua, implicant activament l'alumnat en la reflexió sobre el seu progrés i fomentant l'autonomia. Els diferents instruments han facilitat una retroacció ajustada, afavorint una comprensió més profunda tant dels aspectes motors com dels valors transversals treballats.

Pel que fa als vectors del currículum competencial, aquesta SA demostra una aplicació pràctica i efectiva dels quatre principals eixos de treball. El vector de ciutadania i consciència global es veu reflectit en la reflexió sobre la discriminació i la convivència, mentre que el benestar emocional s'ha promogut a través d'espais segurs per expressar-se i regular emocions. La perspectiva de gènere s'ha treballat amb rotació de rols i dinàmiques equitatives, qüestionant estereotips arrelats en l'àmbit esportiu. Finalment, l'aprenentatge competencial actiu s'ha desenvolupat mitjançant situacions reals i cooperatives, en què l'alumnat ha posat en joc la presa de decisions, la resolució de problemes i la comunicació.

Aquest enfocament s'emmarca en una línia de treball que ha donat resultats similars en altres intervencions dins l'àmbit de l'Educació Física. Monzonís i Capllonch (2011) han destacat el potencial transformador d'activitats físiques cooperatives orientades a valors com el respecte i la solidaritat. Així mateix, la unitat didàctica intercultural proposada per Cuevas et al. (2005), amb jocs del món i dinàmiques grupals, mostra com la pràctica motriu compartida pot generar un primer qüestionament dels estereotips, tot i que, com en el nostre cas, el canvi profund en les actituds requereix continuïtat i persistència.

Tanmateix, l'evolució dels resultats no és homogènia. Una lectura més detallada de les dades del CLASS-S evidencia que certes dimensions, com el suport a la instrucció (vinculada a la capacitat de l'alumnat per reflexionar, dialogar i proposar accions sobre la discriminació) es mantenen com les més fràgils. Aquesta escletxa entre acceptació superficial i comprensió crítica coincideix amb el que assenyalen Mielles i Alvarado (2012), que adverteixen que el desenvolupament de la consciència crítica no es produeix espontàniament, ja que exigeix estructures de reflexió sistemàtiques i sostingudes. Aquest dèficit pot atribuir-se, en part, a la manca d'espais estables per al debat i la verbalització dins de la

mateixa proposta, i posa en relleu la importància d'articular millor la dimensió discursiva en futures implementacions.

Una problemàtica similar apareix en l'experiència de Cano et al. (2006), on es va observar un augment de l'interès per altres cultures sense una transformació significativa de les actituds. En aquest sentit, la triangulació de dades ha estat essencial per captar els èxits i els límits de la intervenció. Mentre el PMPS assenyalava un descens dels prejudicis, el CLASS-S permet identificar amb precisió en quines àrees es tradueixen aquests canvis i en quines cal aprofundir.

És important assenyalar que els bons resultats observats en comportaments inclusius no depenen únicament de les activitats motrius, sinó del seu enfocament pedagògic. En el nostre cas, l'ús de l'handbol com a eina educativa ha estat mediat per principis de cooperació, rotació de rols, presa de decisions compartides i desconnexió del resultat respecte a l'èxit competitiu, promovent així una vivència centrada en la justícia relacional i la corresponsabilitat. Aquest plantejament és coherent amb la proposta de Contreras i Cuevas (2011), que defensen que la participació activa en dinàmiques grupals amb càrrega ètica pot catalitzar canvis en les actituds socials.

Finalment, tot i els avenços observats, és imprescindible mantenir una mirada crítica sobre les limitacions estructurals del model implementat. Centrar-se en la convivència i la cooperació és necessari, però insuficient si no es connecta amb les dinàmiques socials més àmplies. Fernández (2003) advertia del risc que les propostes en valors esdevinguin exercicis formals sense incidència real si no s'articulen amb el context sociocultural. En aquest sentit, cal reforçar les dimensions crítiques i discursives del currículum d'Educació Física, de manera que el treball sobre la inclusió no es redueixi a una convivència operativa sinó que contribueixi a desmuntar els mecanismes estructurals que sostenen les desigualtats.

## 8. CONCLUSIONS

Aquest estudi conclou que, en el context educatiu concret on s'ha aplicat, una situació d'aprenentatge basada en l'handbol pot contribuir de manera efectiva a la reducció d'actituds racistes i xenòfobes en les classes d'Educació Física. La proposta ha demostrat capacitat per generar canvis actitudinals en l'alumnat i afavorir la configuració de dinàmiques de grup més inclusives, promovent la col·laboració i el respecte dins d'un entorn educatiu estructurat i segur. Alhora, s'evidencia el potencial transformador de l'Educació Física quan es concep no només com a contingut físic o motriu, sinó com a vehicle pedagògic per educar a l'alumnat.

Els resultats obtinguts a través de l'anàlisi de perfils actitudinals i de les observacions sistemàtiques han permès valorar l'impacte de la proposta, així com explorar com les actituds discriminatòries poden estar condicionades per factors com el gènere o l'origen cultural. Aquestes diferències permeten concloure que qualsevol proposta educativa per combatre el racisme i la xenofòbia ha de preveure accions específiques segons el perfil de l'alumnat, incorporant el gènere i l'origen cultural com a criteris pedagògics estructurals per garantir una transformació profunda i equitativa.

D'altra banda, la intervenció s'ha aplicat amb coherència dins del context escolar específic, mostrant-se metodològicament factible i generadora de millores observables en el clima de convivència i en la qualitat de la participació. Aquest fet dona suport a la transferibilitat de la proposta, sempre que s'adapti a les característiques concretes de cada entorn educatiu. En aquest sentit, el plantejament didàctic, basat en l'aprenentatge cooperatiu, l'aprenentatge basat en jocs (ABJ), els reptes cooperatius i la desvinculació del joc del resultat final, ha permès afavorir un escenari educatiu on es facilita la interacció equitativa entre alumnat de diferents perfils. Tot i estar centrada en l'handbol, l'essència pedagògica de la intervenció és plenament aplicable a qualsevol altre esport col·lectiu o activitat motriu, ja que parteix d'un model reproduïble que posa l'èmfasi en la inclusió i la interacció entre iguals.

Malgrat els avanços observats, no es pot afirmar que la proposta hagi generat un desenvolupament profund de la reflexió crítica sobre la diversitat o sobre les estructures de discriminació. La presència d'espais per a l'anàlisi discursiva ha estat present en la intervenció, però la capacitat de l'alumnat per identificar i qüestionar les causes dels prejudicis ha estat feble. Això posa de manifest que per assolir transformacions més profundes cal incorporar de manera sistemàtica moments de debat, reflexió guiada i connexió amb situacions socials reals.

Per tant, la proposta ha assolit els objectius establerts i ha aportat evidències sòlides que demostren com una intervenció educativa dissenyada específicament dins l'àrea d'Educació Física pot reduir actituds racistes i xenòfobes i transformar les relacions entre l'alumnat. Aquest estudi confirma la capacitat real de l'Educació Física per esdevenir un espai d'intervenció pedagògica eficaç contra la discriminació i estableix un model aplicable, obrint noves línies de treball per al disseny d'actuacions futures en entorns diversos.

## 9. LIMITACIONS DE LA RECERCA

Tot i l'interès dels resultats obtinguts, aquest estudi presenta una sèrie de limitacions que cal tenir en compte a l'hora d'interpretar-ne l'abast i la transferibilitat.

Una de les principals dificultats va ser el trasllat físic de l'Institut a la instal·lació on es desenvolupava la intervenció, fet que va comportar canvis logístics respecte al disseny inicial que van alterar la continuïtat de les sessions i en van reduir el temps efectiu. Aquesta limitació en la falta de temps va limitar la possibilitat d'aplicar algunes de les propostes amb la profunditat i regularitat desitjades, condicionant, en part, l'assoliment dels objectius pedagògics previstos.

Pel que fa a la mostra, el nombre reduït de participants i la seva selecció per criteris de conveniència i disponibilitat poden haver introduït un biaix. Això fa que els resultats obtinguts no puguin considerar-se representatius ni extrapolables a altres grups d'alumnes i a altres centres, especialment en contextos amb característiques diferents.

A més, cal tenir present que la proposta s'ha implementat en un centre educatiu amb unes condicions particulars, tant pel que fa a l'organització, com a les dinàmiques internes i les característiques del seu alumnat. Aquest context específic ha pogut influir en la manera com s'ha desenvolupat i viscut la intervenció, i pot no ser fàcilment reproduïble en altres entorns escolars amb configuracions diferents. Per tant, la transferència del model a altres centres requereix una adaptació prèvia i una avaluació acurada de la seva idoneïtat.

Així mateix, l'estudi no ha pogut tractar amb profunditat la prevenció del racisme i la xenofòbia com a fenomen estructural. Si bé la proposta ha abordat actituds concretes, no s'ha analitzat en detall com aquests canvis poden consolidar-se a llarg termini ni com influeixen en l'entorn social més enllà de les sessions d'Educació Física. Per exemple, no s'han recollit dades sobre com l'alumnat trasllada aquests aprenentatges a altres espais escolars o a les seves relacions quotidianes.

Finalment, tot i que l'observació sistemàtica ha aportat informació rellevant, cal reconèixer el risc de biaixos interpretatius. L'observador coneixia prèviament el grup d'alumnes, fet que pot haver influït tant en la manera d'observar com en la interpretació de les conductes. Aquest coneixement previ pot haver generat una mirada condicionada, per exemple, en la tendència a interpretar certes interaccions com habituals i no necessàriament com a indicadors de discriminació o exclusió. Això pot haver limitat la detecció d'algunes dinàmiques subtils o naturalitzades dins del grup.

Aquestes limitacions no invaliden els resultats obtinguts, però sí que en matisen el caràcter generalitzable. L'estudi ofereix indicis valuosos per a la pràctica educativa i per al disseny de futures investigacions, però és necessari aprofundir-hi amb mostres més àmplies, contextos diversos i seguiments longitudinals per poder fonamentar propostes més robustes i transferibles.

## 10. FUTURES LÍNIES DE TREBALL

Els resultats i conclusions obtingudes en aquest estudi obren la porta a diverses línies de treball que podrien contribuir a aprofundir en la comprensió de l'impacte de la proposta, així com a validar-ne la transferència i aplicabilitat en contextos més amplis.

En primer lloc, seria pertinent analitzar de manera més específica quina és la contribució concreta de les metodologies emprades, tant en termes didàctics com en la gestió de la dinàmica grupal, en els resultats observats. Estudis dissenyats amb metodologies comparatives podrien ajudar a discernir quins elements pedagògics han tingut un paper clau en la millora dels processos d'aprenentatge i en la reducció del racisme i la xenofòbia.

Una altra línia d'interès seria centrar-se en la possibilitat d'estendre la proposta a altres disciplines esportives. Explorar com es comporta la mateixa estructura metodològica en esports amb dinàmiques col·lectives, individuals o cooperatives diferenciades, permetria analitzar-ne la versatilitat i adaptar-ne els principis a diverses realitats educatives.

De la mateixa manera, caldria contrastar els resultats en centres amb característiques diferents pel que fa al context socioeducatiu, l'organització interna o el perfil de l'alumnat. Avaluar l'eficàcia de la intervenció en entorns més diversos contribuiria a establir criteris de transferibilitat més sòlids i a detectar les condicions contextuais que n'afavoreixen o en dificulten l'èxit.

Finalment, futurs estudis haurien d'incorporar una mostra més àmplia i representativa, que permeti obtenir conclusions amb un major grau de generalització. A més, el disseny d'investigacions longitudinals permetria valorar la persistència dels efectes observats en el temps i aprofundir en la sostenibilitat dels canvis promoguts per la intervenció.

Aquestes aportacions poden contribuir a fonamentar amb més solidesa la proposta pedagògica plantejada i a orientar la seva adaptació a una àmplia varietat de contextos educatius.

## 11. REFERÈNCIES

- Abubakar, I., Gram, L., Lasoye, S., Achiume, E. T., Becares, L., Bola, G. K., Dhairyawan, R., Lasco, G., McKee, M., Paradies, Y., Sabharwal, N. S., Selvarajah, S., Shannon, G., & Devakumar, D. (2022). Confronting the consequences of racism, xenophobia, and discrimination on health and health-care systems. *Lancet (London, England)*, 400(10368), 2137–2146. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(22\)01989-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(22)01989-4)
- Aguilar, M. R. (2013). Educación, diversidad e inclusión: La educación intercultural en perspectiva. *Revista Ra Ximhai*, 9(1), 49–59.
- Ajuntament de Barcelona. (2023). *Pla Barcelona Interculturalitat*. <https://ajuntament.barcelona.cat/interculturalitat/>
- Akrami, N., Ekehammar, B., & Araya, T. (2000). Classical and modern racial prejudice: A study of attitudes toward immigrants in Sweden. *European Journal of Social Psychology*, 30(4), 521–532.
- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2013). Observations of effective teacher–student interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the Classroom Assessment Scoring System—Secondary. *School Psychology Review*, 42(1), 76–98.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Amiel, N. Y. (2023). The role of team sports in fostering inclusivity and empathy among diverse student groups. *Cross-Cultural Management Journal*, 25(2), 87–92.
- Arango Vila-Belda, J. (2002). La inmigración en España a comienzos del siglo XXI: Un intento de caracterización. En F. J. García Castaño & C. Muriel López (Coords.), *La inmigración en España: Contextos y alternativas* (Vol. 2, pp. 57–69). Proyecto I+D.
- Aronson, E., Stephan, C., Sikes, J., Blaney, N., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Sage Publications.
- Balerdi, F. E., Cartón, H. M., Larrañaga, J. G., & Murgiondo, J. E. (2013). Prejuicios, inmigración y educación. Actitudes del alumnado de secundaria en el País Vasco. *Revista de Psicología y Educación - Journal of Psychology and Education*, 8(1), 25–49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4501377>
- Barraza, F., Gómez, M. Á., & Molinuevo, J. S. (2015). Anthropometric and physical fitness profiles of handball players by playing position. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 29(4), 1106–1115. <https://doi.org/10.1519/JSC.0000000000000745>
- Bekhuis, H., Ruiter, S., & Coenders, M. (2013). Xenophobia among youngsters: The effect of inter-ethnic contact. *European Sociological Review*, 29(2), 229–242. <https://doi.org/10.1093/esr/jcr057>
- Beltrán-Carrillo, V. J., Devís-Devís, J., Peiró-Velert, C., & Brown, D. H. K. (2012). When physical activity participation promotes inactivity: Negative experiences of Spanish adolescents in physical education and sport. *Youth and Society*, 44(1), 3–27. <https://doi.org/10.1177/0044118X10388262>
- Benedict, R. (1987). *Race: Science and politics*. Viking Press.

- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55(3), 303–332. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x>
- Besalú, X. (2005). *Diversitat cultural i educació: Per una educació intercultural a les escoles d'educació primària*. Universitat de Girona.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Blecharz, J., Wrześniewski, K., Siekańska, M., Ambroży, T., & Spieszny, M. (2022). Cognitive factors in elite handball: Do players' positions determine their cognitive processes? *Journal of Human Kinetics*, 82, 213–221. <https://doi.org/10.2478/hukin-2022-0063>
- Bradley, J., Keane, F., & Crawford, S. (2013). School sport and academic achievement. *Journal of School Health*, 83(1), 8–13. <https://doi.org/10.1111/josh.12002>
- Camacho-Sánchez, R., Manzano-León, A., Rodríguez-Ferrer, J. M., Serna, J., & Lavega-Burgués, P. (2023). Game-Based Learning and Gamification in Physical Education: A Systematic Review. *Education Sciences*, 13(2), 183. <https://doi.org/10.3390/educsci13020183>
- Campos, R. C., Bustos, J. G. F., & Vicedo, J. C. P. (2009). Educación Física y Educación Intercultural: análisis y propuestas. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, 15–23. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3282837.pdf>
- Cano, G., Gil, P., Pastor, J. C., & Sousa, Z. (2006). Educación Física e Interculturalidad: el juego, la danza y otras actividades integradoras. Una experiencia llevada a la práctica en el C. P. Cardenal Cisneros de Camuñas, Toledo. En *Actas del VI Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Universidad de Murcia.
- Carbonell, F. (1998). La integració social i la diversitat cultural a l'escola. *Educar*, 22–23, 197–216.
- Casademont, X., & Serra, M. (2021). Políticas de integración de la inmigración en Cataluña (1993–2017): Marcos políticos. *Migraciones: Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, (52), 221–247. <https://doi.org/10.14422/mig.i52.y2021.008>
- Castejón, F. J., & Giménez, F. J. (2015). Teachers' perceptions of physical education content and influences on gender differences. *Motriz: Revista de Educação Física*, 21(4), 375–385. <https://doi.org/10.1590/S1980-65742015000400006>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2023). *Racism experienced by high school students and its association with mental health indicators—Youth Risk Behavior Survey, United States, 2021*. Morbidity and Mortality Weekly Report, 73(Suppl. 1), 35–42. <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/73/su/su7304a4.htm>
- Constitució Espanyola, aprovada el 29 de desembre de 1978, Boletín Oficial del Estado [BOE], 311, de 29 de desembre de 1978 (Espanya).
- Contreras, O., & Cuevas, R. (2011). *Las competencias básicas desde la educación física* (Vol. 1). INDE.
- Convenció Internacional sobre l'Eliminació de Totes les Formes de Discriminació Racial, aprovada el 21 de desembre de 1965, Nacions Unides (1965).

- Cuevas, R., Castillo, F., Leal, J., Tornero, A., Gabaldón, J. A., Nuño, M., & Fernández, F. (2005). *Educación Física de aquí y allí: La diferencia nos enriquece*. Proyecto de innovación e investigación en la acción educativa. Consejería de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.
- Davies, K., Tropp, L. R., Aron, A., Pettigrew, T. F., & Wright, S. C. (2011). Cross-group friendships and intergroup attitudes: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 15(4), 332–351. <https://doi.org/10.1177/1088868311411103>
- Decret 150/2017, de 17 d'octubre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya [DOGC], 7473, de 19 d'octubre de 2017 (Catalunya).
- Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica, *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* [DOGC], 8767, de 29 de setembre de 2022 (Catalunya).
- Denkova, J., & Bajramovska, M. (2018). The role of communication management in sports with special emphasis on handball. *Journal of Process Management. New Technologies*, 6(4), 35–40. <https://doi.org/10.5937/jouproman6-19001>
- Díaz-Aguado, M. J. (1995). Educación intercultural y desarrollo de la tolerancia. *Revista de Educación*, (307), 163–183.
- Díaz-Aguado, M. J., Martín, G., & Martínez, M. D. R. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia: La violencia entre iguales en la escuela y el ocio*.
- Díaz-Frígola, J., Alguacil, M., & Reig-Giner, M. (2024). Actitudes del alumnado de educación física en secundaria y 1º de bachillerato ante los estereotipos de género en el deporte (Attitudes of physical education students in secondary and 1st year of high school towards gender stereotypes in sport). *Retos*, 53, 250–261. <https://doi.org/10.47197/retos.v53.99055>
- Domingo, A. (2014). *Catalunya al mirall de la immigració: Demografia i identitat nacional*. L'Avenç.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290–299. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.290>
- Eberhardt, J. (2004). Seeing Black: Race, crime, and visual processing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(6), 876–893.
- Escola Joan Pelegrí. (2021a). *Projecte Educatiu de Centre*. Fundació Cultural Hostafrancs.
- Escola Joan Pelegrí. (2021b). *Projecte de Direcció 2021-2024*. Fundació Cultural Hostafrancs.
- Escola Joan Pelegrí. (2023). *Escola Joan Pelegrí*. Recuperat de <https://www.joanpelegri.cat>
- Espoz-Lazo, S., Hinojosa-Torres, C., Farías-Valenzuela, C., Giakoni-Ramírez, F., Del Val Martín, P., & Valdivia-Moral, P. (2023). Bases pedagógicas, metodológicas y didácticas aplicadas a la enseñanza del balonmano: Una revisión literaria (2017–2022). *SPORT TK-Revista EuroAmericana De Ciencias Del Deporte*, 4. <https://doi.org/10.6018/sportk.573991>
- Espoz-Lazo, S., Huete, R. R., Espoz-Lazo, P., Farías-Valenzuela, C., & Valdivia-Moral, P. (2020). Emotional education for the development of primary and secondary school students through physical education: Literature review. *Education Sciences*, 10(8), 192. <https://doi.org/10.3390/educsci10080192>

- Fernández, R. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. *Organización y gestión educativa*, 11(1), 4–7.
- Flores-Rodríguez, J., & Ramírez-Macías, G. (2021). Non-linear pedagogy applied to handball: Emerging tactical behaviors. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(1), 512–520. <https://doi.org/10.7752/jpes.2021.01063>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *Cambridge Journal of Education*, 41(2), 173–190.
- Frías-Navarro, D. (2009). La medida del prejuicio: Adaptación española de la Escala de Prejuicio Manifiesto y Sutil de Pettigrew y Meertens (1995). *Revista de Psicología Social*, 24(2), 233–252.
- Fundació Jaume Bofill. (2011). *Diversitat cultural i exclusió escolar: Dinàmiques educatives, relacions interpersonals i actituds del professorat*. Fundació Jaume Bofill.
- Galdón, S., Ortega, Z., Luis, J., Jiménez, U., & González Valero, G. (2021). Importancia de la actividad física sobre la inteligencia emocional y diferencias de género. *Retos*, (42), 636–642.
- Garaigordobil, M. (2007). Perspectivas metodológicas en la medición de los efectos de un programa de intervención con adolescentes: la evaluación del pretest-postest y los cuestionarios de evaluación del programa. *Apuntes de Psicología*, 25(3), 357–376.
- García, R., & Sales, A. (2023). Educación intercultural y formación de actitudes: Programa pedagógico para desarrollar actitudes interculturales. *Revista Española de Pedagogía*, 55(207). <https://doi.org/10.22550/2174-0909.2137>
- García-Coll, C., Lamberty, G., Jenkins, R., McAdoo, H. P., Crnic, K., Wasik, B. H., & García, H. V. (1996). An integrative model for the study of developmental competencies in minority children. *Child Development*, 67(5), 1891–1914. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01834.x>
- García-Portillo, A., & Gómez-Baya, D. (2021). Revisión sistemática de intervenciones en racismo y xenofobia. *Análisis y Modificación de Conducta*, 47(175). <https://doi.org/10.33776/amc.v47i175.4888>
- Garreta, J. (2011). La atención a la diversidad cultural en Cataluña: Exclusión, segregación e interculturalidad. *Revista de Educación*, (355), 213–233. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-355-022>
- Garreta-Bochaca, J., Macià-Bordalba, M., & Llevot-Calvet, N. (2020). Intercultural education in Catalonia (Spain): Evolution of discourses and practices (2000–2016). *Estudios Sobre Educación*, 38, 191–215. <https://doi.org/10.15581/004.38.191-215>
- Generalitat de Catalunya. (2019). *La interculturalitat en el sistema educatiu de Catalunya*. Departament d'Educació. [https://repositori.educacio.gencat.cat/bitstream/handle/20.500.12694/535/interculturalitat\\_en\\_el\\_sistema\\_educatiu\\_de\\_catalunya\\_2019.pdf](https://repositori.educacio.gencat.cat/bitstream/handle/20.500.12694/535/interculturalitat_en_el_sistema_educatiu_de_catalunya_2019.pdf)
- Gimeno, L. (2004). *Psicosociología del racismo en España*. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/55710>
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Pérez-Quero, F. J., Ortiz-Camacho, M. M., & Bracho-Amador, C. (2014). Predicción de la motivación autodeterminada según las orientaciones de

- meta y el clima motivacional en estudiantes de Educación Física. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 247–266.
- Gratacós, P., & Ugidos, P. (2011). *Diversitat cultural i exclusió escolar: Dinàmiques educatives i actituds del professorat*. Fundació Jaume Bofill.
- Green, E. G. T., & Staerklé, C. (2013). Migration and multiculturalism. In L. Huddy, D. O. Sears, & J. S. Levy (Eds.), *The Oxford handbook of political psychology* (2nd ed., pp. 852–889). Oxford University Press.
- Gubby, L. (2019). Can korfbal facilitate mixed-PE in the UK? The perspectives of junior korfbal players. *Sport, Education and Society*, 24(9), 994–1005. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1519506>
- Hamberger, J., & Hewstone, M. (1997). Inter-ethnic contact as a predictor of blatant and subtle prejudice: Tests of a model in four West European nations. *British Journal of Social Psychology*, 36(2), 173–190.
- Harrison, P. A., & Narayan, G. (2003). Differences in behavior, psychological factors, and environmental factors associated with participation in school sports and other activities in adolescence. *Journal of School Health*, 73(3), 113–120. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2003.tb03585.x>
- Hellín, G., & Moreno, J. A. (2007). Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicional en estudiantes de educación física. En *Tesis Doctorales en Red (TDR)*. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/420/1/HellnRodrguez01de06.pdf>
- Heritage, M. (2018). Assessment for learning as support for student self-regulation. *The Australian Educational Researcher*, 45(1), 51–63.
- Hernández, M., & Buscà, F. (2016). Cómo se previenen y resuelven los conflictos en una clase de educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (51), 61–66.
- Hernández, N. S., Prat, S. S., & García, D. M. (2020). Critical pedagogy to raise awareness about gender discrimination and girls' emancipation in physical education. *Movimento*, 26(1), 1–14. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.91171>
- Idescat. (2023). *Població estrangera a 1 de gener. Per municipis. Catalunya*. <https://www.idescat.cat/poblacioestrangera/>
- Ishihara, T., Nakajima, T., Yamatsu, K., Okita, K., Sagawa, M., & Morita, N. (2020). Relationship of participation in specific sports to academic performance in adolescents: A 2-year longitudinal study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 30(8), 1471–1482. <https://doi.org/10.1111/sms.13703>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *Cooperation in the classroom*. Interaction Book Company.

- Jonker, L., Elferink-Gemser, M. T., Toering, T. T., Lyons, J., & Visscher, C. (2010). Academic performance and self-regulatory skills in elite youth soccer players. *Journal of Sports Sciences*, 28(14), 1605–1614. <https://doi.org/10.1080/02640414.2010.516270>
- Karstensen, V., Piskorz-Ryń, O., Karna, W., Lee, A., Neo, X., & Gottschlich, D. (2024). The role of sports in promoting social inclusion and health in marginalized communities. *International Journal of Sport Studies for Health*, 7, 41–48. <https://doi.org/10.61838/kman.intjssh.7.3.6>
- Kim, D. H., & Sundstrom, R. R. (2014). Xenophobia and racism. *Critical Philosophy of Race*, 2(1), 20–35. <https://doi.org/10.5325/critphilrace.2.1.0020>
- Lazo, S. E., Torres, C. H., Valenzuela, C. F., & Del Val Martín, P. (2024). La comunicación en la formación y el rendimiento del balonmano. Una variable perdida: revisión sistemática (2013–2023). *Dialnet*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9233816>
- Light, R., & Nash, M. (2006). Learning and identity in overlapping communities of practice: Surfing, school, and sports. *Australian Educational Researcher*, 33(1), 93–112. <https://doi.org/10.1007/BF03216855>
- Llei 12/2009, de 10 de juliol, de promoció de la convivència i resolució de conflictes en l'àmbit educatiu, Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya [DOGC], 5421, de 14 de juliol de 2009 (Catalunya).
- Llei 19/2007, de 11 de juliol, contra la violència, el racisme, la xenofòbia i la intolerància en l'esport, Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya [DOGC], 4911, de 16 de juliol de 2007 (Espanya).
- Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació, Boletín Oficial del Estado [BOE], 106, de 4 de maig de 2006 (Espanya).
- Llei Orgànica 3/2020, de 29 de desembre, de modificació de la Llei Orgànica 2/2006, d'Educació, Boletín Oficial del Estado [BOE], 340, de 30 de desembre de 2020 (Espanya).
- Llei Orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació, Boletín Oficial del Estado [BOE], 159, de 4 de juliol de 1985 (Espanya).
- Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa, Boletín Oficial del Estado [BOE], 295, de 10 de desembre de 2013 (Espanya).
- Lleixà, T. (2006). Educación física: un espacio de inclusión multicultural. *IV Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*.
- Lluch, X. (2009). Sociedad y multiculturalidad: Una perspectiva educativa. En J. de Lucas Martín & Á. Solanes Corella (Coords.), *La igualdad en los derechos: Claves de la integración* (pp. 183–208). Tirant lo Blanch.
- López-Pastor, V. M., & Gea, J. M. (2010). Innovación, discurso y racionalidad en educación física: Revisión y prospectiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(38), 245–270. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista38/artinnovacion154.htm>
- Martín, L., & Pastor, E. (2020). El aprendizaje basado en el juego como herramienta socioeducativa en contextos comunitarios vulnerables. *Revista Prisma Social*, (30), 88–114. <https://revistaprismasocial.es/article/view/3753>

- Martín, M., & Ríos, O. (2014). Prevención y resolución del conflicto en educación física desde la perspectiva del alumnado. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (25), 162–167. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4555232.pdf>
- Martos-García, D., Fernández-Lasa, U., & Usabiaga, O. (2020). Coeducación y deportes colectivos. La participación de las alumnas queda en entredicho. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(45), 411–419.
- Meertens, R. W., & Pettigrew, T. F. (1997). Is subtle prejudice really prejudice? *Public Opinion Quarterly*, 61(1, Special Issue on Race), 54. <https://doi.org/10.1086/297786>
- Menéndez, J. I., & Fernández-Río, J. (2017). Responsabilidad social, necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca y metas de amistad en educación física. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (32), 134–139. <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345751100027.pdf>
- Mieles, M., & Alvarado, S. V. (2012). Ciudadanías y competencias ciudadanas. *Estudios Políticos*, (40), 53–75.
- Miret, N. (2009). Inmigración y metropolización en Barcelona. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (28), 103–116. <https://revistas.um.es/areas/article/view/118771>
- Moeijes, J., van Busschbach, J. T., Wieringa, T. H., Kone, J., Bosscher, R. J., & Twisk, J. W. R. (2019). Sports participation and health-related quality of life in children: Results of a cross-sectional study. *Health and Quality of Life Outcomes*, 17(1), Article 64. <https://doi.org/10.1186/s12955-019-1124-y>
- Monforte, J., & Úbeda-Colomer, J. (2019). Como una chica - Desigualdades de género en EF. *Retos*, 36, 231–238.
- Monzonís, N., & Capllonch, M. (2015). La educación física en la consecución de la competencia social y ciudadana (Physical education in the achievement of social and citizen competence). *Retos*, 25, 180–185. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i25.34509>
- Moreno-Vitoria, A., Gómez-López, M., & Pérez-Marmol, J. M. (2024). Estereotipos de género en el deporte escolar: Un análisis desde la perspectiva del profesorado de Educación Física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (45), 123–130.
- Newton, M., Duda, J. L., & Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18(4), 275–290. <https://doi.org/10.1080/026404100365018>
- Ntoumanis, N., & Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7(2), 194–202. <https://doi.org/10.1177/1477878509104324>
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 280, 47–64.
- Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia. (2015). *Manual de apoyo para la prevención y detección del racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia en las aulas*. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, Gobierno de España. <https://www.inclusion.gob.es/oberaxe>

- Ogbu, J. U. (1992). Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher*, 21(8), 5–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X021008005>
- Paluck, E. L., & Green, D. P. (2009). Prejudice reduction: What works? A review and assessment of research and practice. *Annual Review of Psychology*, 60, 339–367. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163607>
- Pastor, J. C., González-Víllora, S., Cuevas, R., & Gil, P. (2010). El profesorado de educación física ante la inmigración. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 10(Suplemento), 79–84.
- Patiño-Santos, A., & Codó, E. (2021). Diversitat, globalització i desigualtat: Una mirada etnogràfica a dues respostes de política lingüística educativa a Catalunya. *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language and Law*, (75), 107–125. <https://doi.org/10.2436/rld.i75.2021.3586>
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 65–85.
- Pettigrew, T. F., & Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25(1), 57–75.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Mintz, S. (2012). *Classroom Assessment Scoring System-Secondary (CLASS-S) Manual*. Teachstone.
- Póvoas, S. C., Seabra, A. F., Ascensão, A. A., Magalhães, J., Soares, J. M., & Rebelo, A. N. (2012). Physical and physiological demands of elite team handball. *The Journal of Strength and Conditioning Research*, 26(12), 3365–3375. <https://doi.org/10.1519/jsc.0b013e318248ae4e>
- Prat, M., Soler, S., García, V., & Pascual, O. (2002). Los valores en la Educación Física y el Deporte. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 6, 5–11.
- Prats, J., Deusdad, B., & Cabré, J. (2017). School xenophobia and interethnic relationships among secondary level pupils in Spain. *Education as Change*, 21(1), 95–112. <https://doi.org/10.17159/1947-9417/2017/750>
- Ràdio Hostafrancs. (2019). *Els italians són majoria entre la població estrangera d'Hostafrancs*. <https://www.radiohostafrancs.cat/2019/08/27/els-italians-son-majoria-entre-la-poblacio-estrangera-dhostafrancs/>
- Ramos, F., & Hernández, A. (2014). Intervenció per a la reducció de la discriminació per sexe en les classes d'educació física segons els continguts i agrupaments utilitzats. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 404, 27–38.
- Reardon, S. F., & Owens, A. (2014). 60 years after Brown: Trends and consequences of school segregation. *Annual Review of Sociology*, 40, 199–218. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071913-043152>
- Repetto, E., Peña, M., Mudarra, M. J., & Uribarri, M. (2007). Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de Educación Secundaria en contextos multiculturales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(1), 159–178.

- Ríos, M. (2017). L'esport com a recurs educatiu en la inclusió social. *Educació Social: Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (65), 44–56. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn65id320429>
- Rodríguez-García, D. (2022). The persistence of racial constructs in Spain: Bringing race and colorblindness into the debate on interculturalism. *Social Sciences*, 11(13). <https://doi.org/10.3390/socsci11010013>
- Rose, D. H., Meyer, A., & Hitchcock, C. (2018). *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies*. Harvard Education Press.
- Rovegno, I., & Gregg, M. (2007). Using folk dance and geography to teach interdisciplinary and multicultural subject matter: A school-based study. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(3), 205–223.
- Ruiz, L., Rodríguez, P., Martinek, T., Schilling, T., González, L., & Jiménez-Martín, P. (2006). El Proyecto Esfuerzo: Un modelo para el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del deporte. *Revista de Educación*, (341), 933–960.
- Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre: L'avaluació formativa i compartida com a instrument per a la millora de l'aprenentatge*. Graó.
- Schrapf, N., Alsaied, S., & Tilp, M. (2017). Tactical interaction of offensive and defensive teams in team handball analysed by artificial neural networks. *Mathematical and Computer Modelling of Dynamical Systems*, 23(4), 363–371. <https://doi.org/10.1080/13873954.2017.1336733>
- Segura-Robles, A., Alemany-Arrebola, I., & Gallardo-Vigil, M. Á. (2017). Las actitudes prejuiciosas del alumnado universitario hacia los inmigrantes en situación irregular: Un estudio exploratorio. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(39), 393–416. <https://doi.org/10.25115/ejrep.39.15069>
- Sharma, A., Madaan, V., & Petty, F. D. (2006). Exercise for mental health. *Primary Care Companion to the Journal of Clinical Psychiatry*, 8(2), 106. <https://doi.org/10.4088/pcc.v08n0208a>
- Sleeter, C. E. (1996). *Multicultural education as social activism*. SUNY Press.
- Snowling, M. J., Hulme, C., & Nation, K. (2020). *The science of reading: A handbook*. Wiley Blackwell.
- Soldevila, M., & Noguerol, A. (2004). Aprender a convivir en la diversidad lingüística i cultural. *Perspectiva Escolar*, (290), 60-67.
- Solé, C., Parella, S., Alarcón, A., Bergalli, V., & Gibert, F. (2000). El impacto de la inmigración en la sociedad receptora. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 90, 131–157. <https://doi.org/10.2307/40184254>
- Soler, S. (2009). Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la educación física: El caso del fútbol. *Cultura y Educación*, 21(1), 31–42. <https://doi.org/10.1174/113564009787531253>
- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M., Nadal, K. L., & Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. *American Psychologist*, 62(4), 271–286. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.4.271>

- Taguieff, P.-A. (1990). The new cultural racism in France. *Telos: Critical Theory of the Contemporary*, 1990(83), 109–122. <https://doi.org/10.3817/0390083109>
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7–24). Nelson-Hall.
- Tinajas Ruiz, A., Tinajas Ruiz, J. V., & Arrontes Arranz, I. (1995). Rendiment i discriminació en educació física. *Apunts. Educació Física i Esports*, 1(39), 123–127. <https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/378031>
- Travassos, B., Davids, K., Araújo, D., & Esteves, P. T. (2013). Performance analysis in team sports: Advances from an ecological dynamics approach. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 13(1), 83–95.
- Ungur, S., Cristea, D. I., & Sabău, A. M. (2018). Racism in sports: A brief review. *GeoSport for Society*, 9(2), 96–103. [http://geosport.uoradea.ro/2018\\_2/2018\\_2\\_GSS\\_Cristea\\_18.09.06.043.pdf](http://geosport.uoradea.ro/2018_2/2018_2_GSS_Cristea_18.09.06.043.pdf)
- Valdivia-Moral, P., López-López, M., Lara-Sánchez, A., & Zagalaz-Sánchez, M. L. (2012). Concepto de coeducación en el profesorado de EF y metodología utilizada para su trabajo. *Revista Movimento*, 18(4), 197–217.
- Vargas-Viñado, J. F., & Herrera-Mor, E. (2020). Motivación hacia la Educación Física y actividad física habitual en adolescentes. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 22, 187–208. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2020.187-208>
- Velázquez, C. (2012). 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. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.34645>
- Whitcomb, K. M., Cwik, S., & Singh, C. (2021). Not all disadvantages are equal: Racial/ethnic minority students have largest disadvantage among demographic groups in both STEM and non-STEM GPA. *AERA Open*, 7. <https://doi.org/10.1177/23328584211059823>
- Williams, M. T., Skinta, M. D., Kanter, J. W., Martin-Willett, R., Mier-Chairez, J., Debreux, M., & Rosen, D. C. (2020). A qualitative study of microaggressions against African Americans on predominantly White campuses. *BMC Psychology*, 8(1). <https://doi.org/10.1186/s40359-020-00472-8>
- Wimmer, A. (1997). Explaining xenophobia and racism: A critical review of current research approaches. *Ethnic and Racial Studies*, 20(1), 17–41. <https://doi.org/10.1080/01419870.1997.9993946>

## ANNEXOS

### ANNEX A. Justificació i repte a resoldre de la situació d'aprenentatge

Els grups de 4t d'ESO mostren una dinàmica marcada per preferències personals i per la tendència a seleccionar sempre les mateixes companyes i companys. Això genera desigualtats en la participació, especialment en aquelles persones amb menys seguretat en les seves habilitats esportives o que no han practicat esports col·lectius prèviament. A més, s'han observat comentaris i actituds que reflecteixen estereotips sobre el rendiment en funció del gènere, l'origen o la condició física. Tot i que no deriven en conflictes oberts, aquestes conductes influeixen en la motivació i en la integració dins del grup. També es percep una manca de reflexió crítica davant situacions d'exclusió subtils, com la manca de passades a determinades persones o bromes que reforcen prejudicis, especialment en activitats esportives. Així mateix, s'han identificat actituds racistes i xenòfobes dins del context esportiu de l'aula, tant de manera subtil, mitjançant la manca d'interacció amb determinats companys, la invisibilització en el joc o l'assignació de rols menys rellevants, com de manera més evident a través de comentaris despectius, rebuig explícit o burles envers companys per la seva procedència cultural o característiques físiques. Aquestes dinàmiques afecten directament la integració i la motivació de l'alumnat, consolidant desigualtats i prejudicis dins de l'entorn esportiu i educatiu.

Aquesta Situació d'Aprenentatge (SA) es planteja per abordar aspectes fonamentals en el desenvolupament personal, social i esportiu de l'alumnat mitjançant l'handbol. Els esports col·lectius són una eina pedagògica eficaç per fomentar la cooperació, la inclusió i la resolució de conflictes, sempre que es treballin des d'una perspectiva crítica i reflexiva (Repetto et al., 2007). En aquest sentit, l'handbol permet que l'alumnat experimenti la necessitat del joc en equip, el respecte per les normes i la importància de la comunicació per assolir objectius comuns (Schrapf et al., 2017). Treballar aquests aspectes des d'una perspectiva conscient permet combatre els comportaments d'exclusió i fomentar un ambient de respecte i acceptació.

A més a més, en un context educatiu cada vegada més divers, és fonamental garantir que l'esport sigui un espai inclusiu i no un entorn on es reproduïxin prejudicis i desigualtats. La presència d'estereotips relacionats amb el gènere, l'origen o la condició física pot influir en la participació de l'alumnat i generar actituds excloents dins del joc (Hernández & Buscà, 2016). Quan no es gestionen adequadament, aquests comportaments poden consolidar diferències i desmotivar aquells i aquelles alumnes que no es perceben com a competitiu o que són socialment marginats (Vargas-Viñado & Herrera-Mor, 2020).

D'altra banda, diversos estudis han demostrat que l'esport pot ser una eina per combatre el racisme i la xenofòbia, especialment quan es treballa amb metodologies basades en la cooperació i la igualtat de rols dins de l'equip (Valdivia-Moral et al., 2012). La interacció en situacions de joc condicionades, on l'alumnat hagi d'adaptar-se a diferents rols i condicions, permet que es posi en qüestió la seva pròpia visió sobre la discriminació i les desigualtats en l'esport (Pettigrew, 1998). Aquesta SA utilitza l'handbol com a eina per potenciar la reflexió crítica sobre les actituds discriminatòries i, al mateix temps, consolidar aspectes tècnics i tàctics del joc. Es crearà un entorn on es valori la col·laboració, el respecte i la importància de trencar barreres socials, garantint que tot l'alumnat pugui participar de manera equitativa i significativa.

Per últim, el repte a resoldre per l'alumnat consisteix a fomentar la presa de consciència crítica sobre els estereotips, el racisme i la xenofòbia dins i fora de l'àmbit esportiu, utilitzant l'handbol com a eina per promoure la inclusió i la igualtat d'oportunitats. Aquesta SA busca que l'alumnat identifiqui

situacions de discriminació en el joc, entengui com afecten la dinàmica de grup i aprengui a intervenir-hi de manera activa. Al mateix temps, es treballarà la millora d'aspectes tècnics, tàctics i col·lectius propis de l'handbol, garantint que tothom tingui un paper actiu en el desenvolupament del joc. Els i les alumnes hauran de resoldre situacions que els obliguin a cooperar, prendre decisions estratègiques i adaptar-se a rols diversos dins de l'equip, tot assegurant una participació equitativa.

## **ANNEX B Vectors de la situació d'aprenentatge**

El tractament dels vectors del currículum en aquesta SA garanteix que l'alumnat desenvolupi una visió crítica i reflexiva sobre la seva experiència esportiva.

El vector de ciutadania democràtica i consciència global es treballa a través de la reflexió sobre la discriminació i els estereotips en l'esport, fomentant el respecte, la igualtat i la inclusió mitjançant el joc cooperatiu i la presa de decisions col·lectiva. L'alumnat identifica situacions d'injustícia dins del joc i proposa accions per garantir una participació equitativa, prenent consciència de la importància del joc net i la convivència. Aquesta experiència els permet interioritzar aquests valors i transferir-los a altres àmbits de la seva vida quotidiana.

Pel que fa a la perspectiva de gènere, es qüestionen els rols tradicionals dins l'esport, promovent la igualtat de participació i trencant estereotips de gènere i origen mitjançant activitats condicionades. Es creen dinàmiques que eviten la segregació per capacitats físiques i es fomenta la cooperació entre totes les persones participants. Aquest plantejament permet visibilitzar i eliminar barreres implícites que sovint limiten la participació plena de certs col·lectius en l'àmbit esportiu, assegurant que tothom tingui les mateixes oportunitats de participació i desenvolupament.

El benestar emocional es treballa mitjançant la creació d'un espai segur on l'alumnat pot expressar-se i gestionar emocions com la frustració o la desigualtat en el joc, reforçant l'autoestima i la cohesió grupal a través de l'autoavaluació i la reflexió. Les dinàmiques de joc adaptades ajuden a desenvolupar la tolerància a la frustració, l'empatia i el suport mutu dins dels equips. Aquest enfocament contribueix a la construcció d'un entorn esportiu saludable, on la competició no generi exclusió ni desmotivació i es potencii la cooperació com a element clau per al desenvolupament personal i grupal.

Finalment, els aprenentatges competencials es desenvolupen a través d'un aprenentatge actiu basat en situacions reals, combinant habilitats tècniques, tàctiques i una reflexió crítica sobre l'experiència esportiva i social. L'alumnat aprèn a prendre decisions en temps real, a treballar en equip i a adaptar-se a diferents condicions del joc. Aquest enfocament assegura una comprensió més profunda de l'handbol, vinculant-lo amb valors socials i amb la capacitat d'analitzar i resoldre problemes tant dins com fora de l'àmbit esportiu, tot promovent una actitud reflexiva i crítica enfront de les desigualtats i discriminacions.

## **ANNEX C: Competències clau i transversals de la situació d'aprenentatge**

En aquesta proposta didàctica, la competència personal, social i d'aprendre a aprendre es treballa a través de la regulació de les emocions en situacions de joc condicionades, on l'alumnat aprèn a gestionar la frustració i a mantenir una actitud constructiva dins de l'equip (CPSAA1). També es fomenta l'escolta activa en la resolució de problemes tàctics i d'inclusió en el joc, promovent la incorporació de diferents perspectives (CPSAA3). A més, es busca que l'alumnat reflexioni sobre el seu procés d'aprenentatge i pugui identificar actituds discriminatòries en l'esport mitjançant el diari d'aprenentatge (CPSAA4).

Pel que fa a la competència en consciència i expressió culturals, es desenvolupa la comprensió de la diversitat cultural dins de l'esport i l'anàlisi de com diferents contextos socials influeixen en la pràctica esportiva (CCEC1). Així mateix, es promou que l'alumnat expressi de manera crítica i creativa les seves experiències en el joc, reflexionant sobre la seva relació amb la igualtat i el respecte (CCEC3).

En relació amb la competència ciutadana, es posa èmfasi en l'anàlisi d'estereotips i actituds discriminatòries en l'esport, afavorint que l'alumnat proposi accions per fomentar la inclusió i la igualtat dins del joc (CC3). En els partits condicionats i reptes cooperatius, es treballa l'assumpció de rols de manera equitativa, el respecte per les normes i l'elaboració d'estratègies per resoldre situacions d'exclusió (CC1). A més, es reflexiona sobre el paper de l'esport com a eina de cohesió social i es promou la identificació de formes de resolució de conflictes basades en el diàleg i la cooperació (CC2).

La competència digital es vincula amb la cerca d'informació sobre el reglament de l'handbol i situacions de discriminació esportiva, seleccionant fonts de manera crítica (CD1). També es fomenta la participació en plataformes digitals per compartir reflexions sobre el joc net i la igualtat en l'esport, gestionant la interacció digital de manera responsable (CD3).

Finalment, la competència emprenedora es treballa a través de la identificació de situacions desiguals en el joc i la proposta de solucions per garantir la participació de tot l'equip, valorant l'impacte de les decisions en el grup (CE1). A més, l'alumnat planifica estratègies per superar els reptes cooperatius, desenvolupant habilitats de lideratge i adaptació (CE3).

Aquest enfocament connecta amb el perfil competencial de sortida, preparant l'alumnat per abordar els reptes del segle XXI amb una actitud crítica i creativa.

## **ANNEX D: Competències específiques i criteris d'avaluació de la situació d'aprenentatge**

En aquesta SA es treballen diverses competències específiques, que defineixen els aprenentatges clau que l'alumnat ha d'assolir i aplicar en diferents situacions motrius i socials. Aquestes es concreten en criteris d'avaluació específics, que actuen com a referent per valorar el grau d'adquisició d'aquestes competències dins del context de l'handbol i el treball cooperatiu.

En primer lloc, trobem la Competència Específica 5 (CE5) que es focalitza en l'adquisició d'actituds, valors i habilitats socials en la pràctica d'activitat física i esportiva per afavorir la convivència i la cohesió social. Els criteris d'avaluació específics que permeten determinar-ne el grau d'assoliment són:

- Aplicar valors del joc net i la cooperació en situacions de joc col·lectiu, garantint la inclusió de totes les persones participants i prioritzant la col·laboració i el respecte per sobre del resultat. (5.1)
- Reconèixer d'actituds discriminatòries o estereotips en l'àmbit esportiu, proposant accions concretes per fomentar la igualtat i la convivència dins del joc. (5.4)

D'altra banda, la Competència Específica 2 (CE2) se centra en l'aplicació de la tècnica, la tàctica i l'estratègia en jocs i esports per a la resolució de situacions motrius. Els criteris d'avaluació específics associats a aquesta competència són:

- Executar diferents tipus de passades, bots, recepcions i llançaments en situacions de joc real, garantint la precisió tècnica i la fluïdesa en la circulació de la pilota dins de l'equip. (2.1)
- Aplicar d'estratègies col·lectives en atac i defensa, prenent decisions tàctiques encertades segons la situació de joc, optimitzant la distribució de l'espai i la coordinació de l'equip. (2.2)

Els criteris d'avaluació específics actuen com a referents per valorar el grau d'assoliment de les competències específiques, assegurant una valoració del progrés de l'alumnat en el seu aprenentatge.

## ANNEX E: Sabers curriculars i específics de la situació d'aprenentatge

Els sabers curriculars són el conjunt de coneixements, habilitats, actituds i valors que l'alumnat ha d'adquirir per al seu desenvolupament integral dins d'una àrea d'aprenentatge, és a dir, són el conjunt de coneixements, actituds i/o valors que permeten l'aprenentatge competencial.

En el marc d'aquesta SA, els sabers curriculars treballats són els següents:

- Posada en pràctica de les habilitats tècniques, tàctiques, estratègiques dels esports individuals, d'adversari i col·lectius en situacions de joc reduït i real.
- Resolució eficaç de situacions d'atac i/o defensa en situacions de joc reduït o joc real en els esports d'equip.
- Identificació i correcció d'errors freqüents en l'execució de diferents habilitats tècniques d'esports individuals, d'adversari i col·lectius en situacions de joc reduït o joc real.
- Planificació d'estratègies prèvies d'atac i defensa en funció de les característiques dels integrants de l'equip en jocs o esports d'equip.
- Aplicació d'habilitats socials que fomentin la convivència i la cohesió social en tot tipus de situacions.
- Comunicació assertiva, respecte als altres i col·laboració i cooperació responsable i activa en contextos motrius diversos.
- Responsabilitat i compromís actiu davant d'estereotips, actuacions discriminatòries de gènere, ètniques, socioeconòmiques, de competència motriu i qualsevol tipus de violència que es pugui donar.
- Promoció de la igualtat de gènere en la pràctica de qualsevol esport, en la difusió en mitjans de comunicació i en el reconeixement de referents esportius

A partir d'aquests sabers, es concreten els sabers específics, que permeten aprofundir en aspectes concrets d'aquesta SA, partint del context específic del centre i l'alumnat.

- L'aplicació dels valors del joc net i la cooperació en la pràctica de l'handbol per garantir una convivència esportiva basada en el respecte, la igualtat i la inclusió.

L'esport pot ser un vehicle per a la transmissió de valors socials positius, especialment quan es promou el joc net i la cooperació dins d'un ambient educatiu (Granero-Gallegos et al., 2014).

- La identificació d'actituds discriminatòries en l'esport desenvolupant una consciència crítica sobre la seva influència en la convivència i fomentant la igualtat d'oportunitats en la pràctica esportiva.

L'anàlisi de les actituds discriminatòries en l'esport ajuda a sensibilitzar l'alumnat sobre la importància de la igualtat i la inclusió en entorns físics i socials (Díaz-Frígola et al., 2024).

- La reflexió sobre l'impacte dels estereotips, el racisme i la xenofòbia en la pràctica esportiva fomentant una actitud crítica i proactiva contra la discriminació.

Els estereotips i rols de gènere continuen sent presents en l'esport, i la reflexió sobre aquests aspectes és clau per promoure una educació física més inclusiva i igualitària (Moreno-Vitoria et al., 2024).

- L'execució de diferents tipus de passades, bots, recepcions i llançaments en situacions de joc real millorant la precisió tècnica i l'eficàcia en la presa de decisions durant la competició.

L'ús correcte d'aquestes habilitats tècniques millora la fluïdesa i la coordinació de l'equip, facilitant una millor adaptació a les diferents situacions del joc (Póvoas et al., 2012).

- L'aplicació d'estratègies col·lectives en atac i defensa en funció de la situació de joc optimitzant la distribució espacial, la presa de decisions tàctiques i la coordinació de l'equip.

La comprensió i aplicació de tàctiques permet a les persones participants prendre decisions ràpides i eficients, millorant el seu rendiment individual i col·lectiu (Denkova & Bajramovska, 2018).

- L'adaptació del posicionament defensiu i ofensiu segons les necessitats tàctiques de l'equip garantint una millor ocupació de l'espai i una resposta efectiva davant els canvis en el joc.

L'anàlisi de la dinàmica de joc i la capacitat d'adaptació al context de l'acció esportiva són fonamentals per optimitzar el rendiment en esports col·lectius com l'handbol (Travassos et al., 2013).

## **ANNEX F: Objectius d'aprenentatge de la situació d'aprenentatge**

Els objectius d'aprenentatge estableixen què ha de ser capaç d'assolir l'alumnat en finalitzar la SA i el seu perquè. Els objectius d'aquesta SA són:

- Aplicar els valors del joc net i la cooperació en situacions de joc garantint un ambient esportiu respectuós i inclusiu.
- Identificar actituds discriminatòries en el context esportiu prenent consciència de la seva influència en la convivència i fomentant la igualtat d'oportunitats.
- Reflexionar sobre el paper de l'esport com a eina de cohesió social desenvolupant una actitud crítica envers la discriminació, el racisme, la xenofòbia i els estereotips.
- Executar diferents tipus de passades, bots, recepcions i llançaments en situacions de joc real millorant la precisió tècnica i la fluïdesa del joc col·lectiu.
- Resoldre situacions d'atac i defensa adaptant el posicionament i les accions segons les necessitats tàctiques de l'equip.
- Aplicar estratègies col·lectives optimitzant la presa de decisions i la coordinació dins del joc.

## ANNEX G: Indicadors temporals d'assoliment de la situació d'aprenentatge

Els indicadors d'assoliment temporals permeten valorar el progrés de l'alumnat en relació amb els objectius d'aprenentatge establerts en aquesta Situació d'Aprenentatge (SA). Aquests indicadors serveixen per determinar en quin nivell de desenvolupament es troba cada alumne/a. Seguint un enfocament formatiu i regulador del procés d'aprenentatge, s'estableixen tres nivells d'assoliment: satisfactori, notable i excel·lent. Aquests nivells permeten oferir un retorn precís a l'alumnat, ajudant-lo a comprendre els seus punts forts i els aspectes a millorar, afavorint així una autoregulació del seu aprenentatge. A continuació, es troben els indicadors temporals d'assoliment de la SA implementada:

| L'alumnat assolirà el nivell satisfactori si...                                                                                                               | L'alumnat assolirà el nivell notable si...                                                                                                                              | L'alumnat assolirà el nivell excel·lent si..                                                                                                                                    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Aplica els valors del joc net i la cooperació en situacions de joc, però necessita recordatoris per respectar les normes i la participació equitativa.        | Aplica els valors del joc net i la cooperació de manera consistent, respectant les normes i promovent un ambient esportiu inclusiu en la majoria de situacions.         | Aplica i fomenta activament els valors del joc net i la cooperació, intervenint per garantir la inclusió i el respecte dins de l'equip en qualsevol situació de joc.            |
| Identifica actituds discriminatòries quan se li assenyalen, però li costa relacionar-les amb el seu impacte en la convivència i la igualtat.                  | Identifica actituds discriminatòries quan se li assenyalen, però li costa relacionar-les amb el seu impacte en la convivència i la igualtat.                            | Identifica actituds discriminatòries quan se li assenyalen, però li costa relacionar-les amb el seu impacte en la convivència i la igualtat.                                    |
| Expressa idees bàsiques sobre el paper de l'esport en la cohesió social, però li costa argumentar-les o connectar-les amb la discriminació i els estereotips. | Expressa idees bàsiques sobre el paper de l'esport en la cohesió social, però li costa argumentar-les o connectar-les amb la discriminació i els estereotips.           | Expressa idees bàsiques sobre el paper de l'esport en la cohesió social però li costa argumentar-les o connectar-les amb la discriminació i els estereotips.                    |
| Executa passades, bots, recepcions i llançaments amb dificultats en la precisió i la coordinació, afectant la continuïtat del joc col·lectiu.                 | Executa passades, bots, recepcions i llançaments amb precisió i fluïdesa en la majoria de situacions de joc real, afavorint la circulació de la pilota dins de l'equip. | Executa passades, bots, recepcions i llançaments amb gran precisió i rapidesa, assegurant una fluïdesa constant en el joc i adaptant-se a les necessitats tàctiques de l'equip. |
| Ajusta el seu posicionament en atac i defensa de manera bàsica, però sense tenir en compte la situació del joc ni la posició dels companys i rivals.          | Ajusta el seu posicionament en atac i defensa de manera bàsica, però sense tenir en compte la situació del joc ni la posició dels companys i rivals.                    | Ajusta el seu posicionament en atac i defensa de manera bàsica, però sense tenir en compte la situació del joc ni la posició dels companys i rivals.                            |
| Aplica estratègies col·lectives de manera mecànica o sense adaptar-les a les condicions del joc, amb dificultats en la coordinació amb l'equip.               | Aplica estratègies col·lectives de manera mecànica o sense adaptar-les a les condicions del joc, amb dificultats en la coordinació amb l'equip.                         | Aplica estratègies col·lectives de manera mecànica o sense adaptar-les a les condicions del joc, amb dificultats en la coordinació amb l'equip.                                 |

*Nota.* Elaboració pròpia

## **ANNEX H: Activitats d'aprenentatge de la situació d'aprenentatge**

Les activitats d'aprenentatge d'aquesta SA han estat dissenyades per garantir una progressió coherent en l'adquisició d'habilitats tècniques i tàctiques pròpies de l'handbol, alhora que es fomenta la reflexió crítica sobre la inclusió, la discriminació i la cooperació dins del joc. Totes les sessions estan detallades en l'Annex B, on es descriuen les diferents fases i activitats.

La primera sessió se centra en activitats de formes jugades i situacions cooperatives amb desplaçaments i bot. L'objectiu d'aquesta activitat és vincular les accions tècniques amb una reflexió sobre la inclusió i l'exclusió dins del joc, destacant com la discriminació, tant implícita com explícita, pot afectar la participació en l'esport. A través d'aquestes dinàmiques, l'alumnat experimenta la importància de l'equitat en el repartiment d'oportunitats de joc, alhora que es valora la necessitat d'una participació activa de tot l'equip per garantir un desenvolupament harmoniós de l'activitat esportiva.

La segona sessió introdueix situacions reduïdes i activitats cooperatives amb diferents tipus de llançament, on es treballa la importància de la col·laboració i la distribució equitativa d'oportunitats de finalització mitjançant un sistema de puntuació col·lectiva. Aquesta estructura incentiva la col·laboració entre companys i evita que només alguns membres de l'equip assumeixin els rols més destacats dins del joc. A més, a través de situacions reduïdes defensa es planteja una reflexió crítica sobre com les desigualtats es reproduïen en el món de l'esport, analitzant situacions en què certes característiques personals o grupals poden condicionar l'accés a determinades oportunitats esportives.

En la tercera sessió, es duen a terme activitats cooperatives i jocs reduïts centrats en la defensa i la cooperació, on es desvincula el joc del resultat. A través de situacions reals amb rols limitats, es visibilitzen situacions de discriminació en l'esport, fomentant una reflexió més profunda sobre la importància de la inclusió i l'equitat en la competició esportiva. Aquest tipus de propostes permet a l'alumnat experimentar en primera persona com les limitacions imposades de manera arbitrària poden condicionar la participació i el rendiment esportiu, establint així paral·lelismes amb les barreres que afronten determinats col·lectius dins de la pràctica esportiva.

La quarta sessió es basa en reptes cooperatius basats en històries reals de superació de la discriminació, on els equips han de superar diferents desafiaments en grup, treballant aspectes tècnics com les passades, els desplaçaments i la coordinació, mentre reflexionen sobre situacions de racisme i xenofòbia en l'esport. Aquest tipus d'estratègies permeten que els participants prenguin consciència de la necessitat de generar condicions de joc que afavoreixin la igualtat i la participació de tothom, independentment de les seves habilitats inicials o de les seves característiques personals.

Finalment, en la cinquena sessió es proposen situacions joc real en què es realitzen partits amb estratègies cooperatives. En aquesta fase, la puntuació i la dinàmica de joc són modificades per afavorir la participació de tots els membres de l'equip i desvincular el joc del resultat, assegurant així que el focus principal de l'activitat estigui en la cooperació i la construcció col·lectiva del joc. Aquesta estructura de treball permet reforçar els aprenentatges adquirits durant les sessions prèvies i consolidar els valors d'inclusió i respecte que s'han treballat al llarg de la SA.

## ANNEX I: Sessions de la situació d'aprenentatge

| Sessió 1: Passades que connecten                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Fase d'informació inicial o acollida (10')</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <p>Introducció a la SA: En aquesta Situació d'Aprenentatge (SA) treballarem l'handbol no només des d'un punt de vista tècnic i tàctic, sinó també com una eina per fomentar la cooperació, la igualtat i la inclusió en l'esport.</p> <p>Reflexionarem sobre com els estereotips racials, la discriminació i la desigualtat poden afectar la participació de les persones en la pràctica esportiva i com podem garantir que tothom tingui les mateixes oportunitats dins del joc.</p> <p>Explicació dels objectius d'aprenentatge i de com s'avaluarà a l'alumnat per tal que tothom ho sàpiga.</p> <p>Aquesta primera sessió se centrarà en les passades i els desplaçaments amb bot, elements fonamentals per construir un joc col·lectiu fluid i eficient.</p> <p>Aprendrem a diferenciar i utilitzar correctament els diferents tipus de passades segons la situació de joc, i a coordinar els desplaçaments amb bot per garantir una bona circulació de pilota.</p> <p>Reflexionarem sobre com la distribució de passades en l'equip pot afectar la participació de tots i totes i com podem garantir una distribució equitativa en el joc, siguin quines siguin les característiques de les persones.</p> |
| <b>Fase d'assoliment d'objectius o desenvolupament (65')</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <p><b>Activació: Pilla-pilla amb pilota (10')</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Organització:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Espai: mitja pista d'handbol.</li> <li>○ 5 persones pillen i la resta es desplaça amb llibertat.</li> </ul> </li> <li>• <b>Normativa:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 1a variant: qui té la pilota no pot ser pillat/da. Es fomenta la passada entre companys i companyes per evitar ser atrapat.</li> <li>○ 2a variant: qui té la pilota sí que pot ser pillat/da. Es treballa la decisió entre botar per fugir o passar per protegir-se.</li> </ul> </li> <li>• <b>Reflexió:</b> Què passa si algú no rep passades? Algú ha quedat més temps sense participar? Això passa en el món de l'esport? Com us heu sentit?</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <p><b>Comecocos en parelles (10')</b></p> <p>21. <b>Organització:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Parelles que han de desplaçar-se per les línies agafades pel mig amb una pilota entre elles.</li> <li>○ L'objectiu és desplaçar-se i evitar ser atrapades per les parelles "come-cocos".</li> <li>○ Espai: Mitja pista d'handbol.</li> </ul> <p>22. <b>Normativa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Si la pilota cau, la parella ha de fer tres passades seguides sense perdre-la abans de poder continuar fugint.</li> <li>○ Les parelles "come-cocos" intenten tocar una altra parella mentre mantenen també la seva pilota entre elles.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Reflexió:</b> Com ha afectat la comunicació amb la parella per no perdre la pilota? Qui ha tingut més dificultats? Per què? Podem relacionar aquest exercici amb la necessitat d'ajudar els companys/es que tenen més dificultats en l'esport?</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                   |
| <p><b>Passades en moviment amb restriccions (10')</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Organització:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Grups de 6-7 persones en un espai delimitat.</li> <li>○ Han de fer passades en moviment sense deixar caure la pilota.</li> </ul> </li> <li>• <b>Restriccions:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Cada vegada que el docent diu un número, el/la jugador/a assignat/da no pot rebre passades durant 30 segons.</li> </ul> </li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Com pot tornar a jugar? Si els companys/es fan tres passades consecutives entre diferents jugadors/es, el jugador/a exclòs/a es reincorpora.</li> <li>• <b>Reflexió:</b> Com hem trobat formes de reincorporar els companys/es exclosos/es? Hi ha persones que han rebut més passades? Com us heu sentit quan estàveu exclosos/excloses?</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <p><b>Passada i moviment amb consignes (15')</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Organització:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ En grups de 6-7 persones, un jugador/a actua com a "director/a" i dona una consigna de moviment cada cop que es fa una passada (ex.: "canvi de banda", "3 bots i passada per l'esquena", "finta abans de rebre", "passada picada").</li> </ul> </li> <li>• <b>Normativa:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Els jugadors/es han d'adaptar-se ràpidament i seguir la consigna abans de la següent passada.</li> </ul> </li> <li>• <b>Reflexió:</b> És més fàcil jugar quan algú dona ordres o quan cadascú pren decisions pel seu compte? Com us heu sentit obeint ordres? Us sentíeu limitats quan havíeu d'obeir?</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <p><b>Desplaçament amb bot cooperatiu (15')</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Organització:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Grups de 6-7 persones, una pilota per grup. Cada grup ha de completar el recorregut aconseguint un nombre determinat de passades i bots segons la ronda.</li> </ul> </li> <li>• Rondes</li> </ul> <p><b>Ronda 1:</b> Els jugadors han de mantenir contacte físic, mentre boten i avancen. Han d'aconseguir 10 passades sense perdre la pilota mentre es desplacen.</p> <p><b>Ronda 2:</b> Obligació de canviar de mà cada dos bots. L'objectiu és arribar al final fent almenys 8 passades entre companys/es sense errors de bot ni passos.</p> <p><b>Ronda 3:</b> L'objectiu és fer 10 passades seguides mantenint aquesta norma. Cada jugador/a ha de fer exactament tres bots abans de passar la pilota.</p> <p><b>Ronda 4:</b> Cada passada ha de ser d'un tipus diferent de l'anterior (picada, curta, a una mà, per sobre del cap...). Han de fer almenys 12 passades correctes seguides amb aquesta condició.</p> <p><b>Ronda 5:</b> Han d'aconseguir 10 passades en moviment sense trencar aquesta norma. Els jugadors/es han de fer passades després de tres passos màxim sense botar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Reflexió:</b> Quan ha estat més difícil avançar amb bot? Per què? S'ha vist alguna situació en què algú participava menys? Per què?</li> </ul> |
| <p><b>Nus Humà Cooperatiu (5')</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organització <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Zona àmplia on tot el grup pugui moure's amb comoditat.</li> <li>○ Tota la classe treballant en un sol grup.</li> </ul> </li> <li>• Normativa: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ L'objectiu és que tot el grup, connectat físicament, aconsegueixi desfer un nus humà sense perdre el contacte entre ells/es ni deixar caure les pilotes.</li> <li>○ Els i les participants es col·loquen en cercle, s'abracen per les espatlles o es donen la mà amb algú que no estigui al seu costat immediat.</li> <li>○ Es col·loquen 5-6 pilotes entre diferents punts del cos dels jugadors/es (entre dos braços, entre dues esquenes, entre cames...).</li> <li>○ Sense deixar anar les mans ni deixar caure les pilotes, han de desfer el nus tornar a formar un cercle sense perdre el contacte.</li> </ul> </li> <li>• <b>Reflexió:</b> Com ha estat intentar desfer el nus sense perdre el contacte? Quines estratègies hem utilitzat per solucionar el problema? Què ha passat quan algunes persones tenien restriccions?</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <p><b>Fase de readaptació o comiat (5')</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <p>Per finalitzar la sessió, i realitzar una tornada a la calma, tot el grup es disposarà en rotllana asseguts a terra per crear</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

un espai de diàleg tranquil i participatiu. Es guiarà una reflexió col·lectiva sobre què s'ha treballat i el perquè, fent preguntes obertes com: Què us ha aportat la sessió? Heu notat diferències en la participació? Com ho hem resolt? Es posarà èmfasi en com els estereotips i prejudicis poden afectar la inclusió en l'esport i en la societat, i en com es pot actuar per evitar-ho. Per acabar, cada alumne/a omplirà un exit ticket escrivint una paraula que resumeixi què s'emporta de la sessió i una acció concreta que pot aplicar per fomentar la inclusió en l'esport i en la societat. Els fulls es recolliran i s'utilitzaran per reflexionar en properes sessions. Es tancarà la sessió amb una acció simbòlica de connexió entre companys/es, com un xoc de mans o un gest de reconeixement mutu. Finalment, es donarà una breu introducció a la propera sessió, centrada en l'aplicació del treball en equip en situacions d'atac i llançament.

*Nota. Elaboració pròpia*

| Sessió 2: Un gol per a cada veu                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Fase d'informació inicial o acollida (10')                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <p>S'iniciarà la sessió recordant els objectius generals de la sessió i la importància de treballar el llançament i l'atac en handbol d'una manera cooperativa i inclusiva. Es plantejaran preguntes obertes per a la reflexió: Com vam gestionar la participació en la sessió anterior? Tothom va tenir oportunitats de finalitzar? Què podem fer avui per garantir una distribució equitativa en el joc?</p> <p>Es farà èmfasi en com les dinàmiques de joc poden generar situacions de desigualtat si no es treballa la cooperació i la distribució justa de responsabilitats, relacionant-ho amb situacions d'exclusió en l'esport.</p> <p>Finalment, es presentaran breument les activitats del dia, destacant la necessitat de mantenir una actitud col·laborativa i respectuosa durant la sessió.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Fase d'assoliment d'objectius o desenvolupament (65')                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <p><b>Evita les Passades (10')</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Organització</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Tota la classe participa en conjunt.</li> <li>○ Espai: pista d'handbol completa.</li> <li>○ 4 parelles comencen als quatre cantons de la pista, la resta del grup es col·loca al centre. Cada parella té una pilota d'handbol.</li> </ul> </li> <li>• <b>Normativa</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Les parelles han d'intentar fer passades entre elles sense que la resta de la classe ho impedeixi.</li> <li>○ La resta del grup ha de bloquejar les línies de passada només amb la seva col·locació, sense tocar la pilota.</li> <li>○ Cada 30 segons es canvien els rols.</li> </ul> </li> <li>• <b>Reflexió:</b> Com ens hem sentit en els diferents rols? Quines estratègies hem utilitzat per trobar espais lliures? Com podem garantir una participació equitativa en l'equip?</li> </ul>                                                                                                                                                              |
| <p><b>Marcador col·lectiu amb llançaments variats (15')</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Organització:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Participants: Tota la classe dividida en dos grups</li> <li>○ Espai: Pista d'handbol amb dues porteries principals.</li> <li>○ Material: Pilotes d'handbol i cons per delimitar zones.</li> </ul> </li> <li>• <b>Normativa</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Repte col·lectiu on l'objectiu és acumular el màxim de punts possibles mitjançant diferents tipus de llançaments a porteria.</li> <li>○ <b>Puntuació:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 1 punt: Si la pilota impacta en el pal o travessa.</li> <li>○ 2 punts: Gol pel centre de la porteria.</li> <li>○ 3 punts: Gol als escaires (angles superiors de la porteria).</li> </ul> </li> <li>○ <b>Rondes de llançament:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ronda 1: Llançament en suport (sense salt) amb 3 passades prèvies</li> <li>○ Ronda 2: Llançament en suspensió (després d'un salt) amb 5 passades prèvies</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ronda 3: Llançament de maluc (a l'altura del maluc) amb 5 bots i 3 passades prèvies.</li> <li>○ Ronda 4: Llançament rectificat (modificant la posició del cos per evitar un defensor imaginari) amb 5 bots i 5 passades prèvies.</li> <li>● <b>Reflexió:</b> Quin tipus de tir us ha semblat més efectiu? Com us sentíeu al dependre dels companys i companyes per assolir l'objectiu?</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <p><b>La defensa del castell (15')</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Organització:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Dos cercles concèntrics amb un passadís d'1 metre entre ambdós.</li> <li>○ 1 porter/a situat/da dins del cercle interior amb un con que representa el "castell".</li> <li>○ 3 defensores/es situats al voltant del cercle exterior.</li> <li>○ 4 atacants movent-se lliurement per l'exterior del cercle.</li> </ul> </li> <li>● <b>Normativa:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Els atacants han de fer un mínim de 5 passades abans de poder intentar un llançament.</li> <li>○ Els defensors només es poden moure lateralment dins del seu cercle i intentar interceptar les passades.</li> <li>○ El porter/a pot desplaçar-se dins del cercle interior per protegir el castell (con).</li> <li>○ L'objectiu és fer un llançament que tombi el con sense que sigui interceptat per la defensa o aturat per la porteria.</li> </ul> </li> <li>● <b>Reflexió:</b> Què heu après sobre la importància de comunicar-vos amb els companys/es durant el joc? Heu escoltat o proposat alguna idea que hagi ajudat l'equip? Quina?</li> </ul> |
| <p><b>Partit de les Estàtues (20').</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Organització:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Dos equips jugant un partit en mitja pista o pista completa segons el nombre de participants.</li> <li>○ Cada vegada que un jugador/a marca, es queda congelat en la posició on ha fet el gol.</li> <li>○ Només podrà pivotar, però no moure's del lloc.</li> </ul> </li> <li>● <b>Normativa:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ L'equip ha de continuar jugant i adaptar-se a les persones "congelades" per construir noves opcions de finalització.</li> <li>○ Guanya l'equip que aconsegueixi abans que tots els seus membres siguin estàtues.</li> </ul> </li> <li>● <b>Reflexió:</b> Com creieu que es pot sentir una persona quan no pot participar plenament en un grup, com passa amb els jugadors congelats? Ho heu vist o viscut a la realitat? Quan algú queda "estàtua", l'equip ha de canviar la manera de jugar. Creieu que en la societat també hauríem d'adaptar-nos per incloure tothom, sigui com sigui? Com?</li> </ul>                                                                                               |
| <p><b>Baló de Xoc (5')</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Organització:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Pista completa d'handbol.</li> <li>○ Tota la classe treballant en un sol equip.</li> <li>○ Una pilota gran (com una pilota de fitball o similar) i diverses pilotes d'handbol.</li> </ul> </li> <li>● <b>Normativa:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Per avançar, han de fer passades amb pilotes d'handbol a la pilota gegant per fer-la moure cap endavant. No poden tocar la pilota gegant amb les mans ni amb el cos, només la poden impulsar amb les pilotes d'handbol.</li> <li>○ Els jugadors/es no poden córrer amb la pilota d'handbol a les mans, només poden moure's fent</li> </ul> </li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

passades entre ells/es. Han d'avançar en equip, assegurant que tothom participa en les passades.

Si algú es queda sense rebre passades durant dues accions seguides, l'equip ha de reorganitzar-se.

- **Reflexió:** Tothom ha pogut participar activament en el joc? Com ho heu assegurat? Hi ha hagut moments en què algú ha quedat al marge? Què heu fet per incloure'l?

#### Fase de readaptació o comiat (5-10')

Un cop finalitzada l'última activitat, es reunirà tot el grup en rotllana per compartir impressions sobre la sessió. Es preguntarà: Com ens hem sentit en les diferents situacions de joc? Hem notat si algú ha tingut més o menys oportunitats de llançament? Quins aspectes podríem millorar en la nostra cooperació com a equip?

Es reforçarà la idea que el joc col·lectiu ha de permetre que tothom tingui espais per participar activament i que els estereotips no han de condicionar el rol de cada jugador/a. Es farà una connexió amb la propera sessió, destacant que seguirem treballant aspectes de joc col·lectiu, posant especial atenció en la presa de decisions en defensa i atac.

Finalment, es realitzarà un tancament simbòlic, on cada jugador/a reconeixerà la tasca d'un company/a amb un gest de suport o un comentari positiu sobre el seu paper en la sessió, reforçant la importància de valorar l'esforç i la participació de tothom.

*Nota.* Elaboració pròpia

| Sessió 3: Joc just per a tothom                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Fase d'informació inicial o acollida (5')                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |
| <p>S'iniciarà la sessió explicant que avui es treballarà la defensa i la presa de decisions en situacions condicionades per reflexionar sobre com les desigualtats i la discriminació poden influir en l'esport. Es plantejarà una pregunta inicial per generar debat:</p> <p>Alguna vegada heu sentit que en un equip es donaven més oportunitats a algunes persones que a d'altres? Per què creieu que passa això?</p> <p>Com afecta això la participació i el rendiment de l'equip?</p> <p>Es farà èmfasi en com en l'esport, com en la societat, sovint hi ha limitacions que no estan relacionades amb les habilitats d'un/a esportista, sinó amb estereotips i barreres socials.</p> <p>Finalment, es presentaran les activitats, destacant la necessitat de cooperar, comunicar-se i adaptar-se a les diferents condicions per garantir que tothom pugui participar i contribuir al joc.</p>                                                                                                                                        |  |
| Fase d'assoliment d'objectius o desenvolupament (65')                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |  |
| <p><b>Tocar el Peu (10')</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Organització:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Participants: Tota la classe distribuïda en parelles.</li> <li>○ Espai: Mitja pista d'handbol o una zona delimitada.</li> <li>○ Material: No es necessita material.</li> </ul> </li> <li>• <b>Normativa:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Els jugadors/es es col·loquen per parelles, esquena contra esquena, amb els peus separats.</li> <li>○ Al senyal del docent, han d'intentar tocar el peu del company/a mentre mantenen l'esquena en contacte.</li> <li>○ Un cop ho aconsegueixen, han de tornar a la posició inicial sense perdre l'equilibri.</li> <li>○ Cada 30 segons, es canvia de parella per treballar amb diferents companys/es.</li> </ul> </li> </ul>                                                                                                                                                                                                                |  |
| <p><b>Busca el mateix concepte (10')</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Organització:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Els jugadors/es es col·loquen en cercle, agafats per les mans.</li> <li>○ Un perseguidor està fora del cercle i ha d'intentar tocar un jugador/a específic/a dins del cercle.</li> <li>○ El grup es mou en conjunt per evitar que el perseguidor pugui atrapar la persona objectiu.</li> </ul> </li> <li>• <b>Variació per treballar la discriminació:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Cada jugador/a té un concepte relacionat amb la discriminació en l'esport (ex.: estereotips, desigualtat, racisme, exclusió, oportunitats, xenofòbia, justícia).</li> <li>○ Quan el perseguidor toca algú, aquesta persona ha de trobar algú amb el mateix concepte per fer el relleu i que passi a ser el perseguidor.</li> </ul> </li> <li>• <b>Reflexió:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Com hem treballat junts per protegir el company/a?</li> </ul> </li> </ul> |  |
| <p><b>Cerca el jugador sense pilota (10')</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Organització:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Es forma un cercle on tots els jugadors/es tenen una pilota menys dos.</li> <li>○ Un perseguidor situat fora del cercle ha d'intentar tocar un jugador/a que no tingui pilota.</li> <li>○ Els jugadors/es del cercle han de passar-se les pilotes ràpidament per assegurar-se que ningú es quedi sense.</li> </ul> </li> <li>• <b>Normativa:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ No es pot fer una passada dues vegades seguides al mateix jugador/a.</li> <li>○ Si el perseguidor toca algú sense pilota, intercanvien rols.</li> </ul> </li> <li>• <b>Reflexió:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Com hem cooperat per protegir els companys/es sense pilota?</li> <li>○ Quins paral·lelismes podem fer amb l'exclusió en l'esport?</li> </ul> </li> </ul>                                                                                                  |  |

**Juga amb les limitacions (35')**

- Organització
  - Participants: Dos equips de 5-6 jugadors/es cadascun.
  - Espai: Pista completa d'handbol.
  - Material: Pilotes d'handbol, cons per marcar zones.
  - Duració: Partits de 5 minuts amb canvi de rols entre rondes.
- Normativa i rols assignats
  - Cada jugador/a tindrà una limitació específica, representant barreres que han afectat esportistes reals.
  - Jugador/a que no pot marcar gols (només pot assistir): Ha de jugar un paper exclusivament d'assistent i no pot finalitzar les jugades.
  - Jugador/a que només pot utilitzar un braç: Ha de jugar tot el partit amb una mà darrere l'esquena, limitant la seva capacitat de passada i llançament.
  - Jugador/a que no pot moure's fora d'una zona fixa: Només pot jugar dins d'una àrea determinada del camp, sense poder desplaçar-se lliurement.
  - Jugador/a que només pot defensar i no atacar: Només pot defensar, quan el seu equip tingui la pilota no pot tocar la pilota.
- Desenvolupament del Joc
  - Cada equip juga una ronda de 5 minuts amb els rols imposats.
  - Es canvien els rols perquè tothom experimenti diferents barreres

**Fase de readaptació o comiat (10')**

Després de l'última activitat, el grup es reunirà en rotllana per compartir impressions sobre la sessió. Es guiarà la reflexió amb preguntes com:

Com ens hem sentit jugant amb restriccions?

Quina relació tenen aquestes limitacions amb les dificultats que poden patir alguns esportistes a la realitat?

En quins moments del joc ens hem adonat que algunes condicions generaven desigualtats?

Quines accions podem dur a terme per assegurar que tothom tingui les mateixes oportunitats en l'esport i en la societat?

Es reforçarà la idea que el treball en equip implica garantir que tothom pugui contribuir sense prejudicis ni limitacions injustes i es farà un tancament simbòlic en què cada jugador/a compartirà un aspecte positiu de la sessió o un aprenentatge que s'emporta.

Finalment, es connectarà amb la propera sessió, explicant que es continuarà treballant sobre com construir un entorn inclusiu i cooperatiu a través de l'handbol.

*Nota.* Elaboració pròpia

| Sessió 4: Un sol equip, moltes veus                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Fase d'informació inicial o acollida (5')                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |
| <p>La sessió s'inicia amb una breu explicació dels objectius del dia: fomentar el treball en equip, la inclusió i la cooperació a través de reptes que posen a prova la comunicació i la coordinació. Es farà èmfasi en com l'handbol és un esport col·lectiu, i que per aconseguir l'objectiu no només cal encertar, sinó també entendre's i ajudar-se dins l'equip.</p> <p>Es convida l'alumnat a reflexionar sobre la importància de la inclusió en l'esport i es planteja la següent pregunta inicial: Heu sentit mai que algú tingui menys oportunitats en l'esport per motius no relacionats amb les seves capacitats?</p> <p>Després d'un parell de respostes espontànies, s'explica que els reptes d'avui ens ajudaran a posar-nos en la pell de diferents situacions i a entendre com la col·laboració i l'estratègia poden ajudar a superar barreres.</p> <p>Per començar a entrar en dinàmica, es realitza l'activitat d'escalfament Tres en ratlla humà, on es posarà en pràctica el treball en equip i la presa de decisions en moviment.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |  |
| Fase d'assoliment d'objectius o desenvolupament (65')                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |  |
| <p><b>Tres en ratlla humà (10')</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Organització:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Es divideix la classe en equips de 3</li> <li>○ Es dibuixa un taulell de tres en ratlla gran a terra amb cons o cintes.</li> </ul> </li> <li>• <b>Normativa:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Els equips han d'aconseguir fer tres en ratlla col·locant-se dins del taulell.</li> <li>○ Per moure's al taulell, els jugadors/es han de fer una passada per moure's.</li> <li>○ Un cop situats, poden canviar de posició seguint la mateixa mecànica de passades.</li> </ul> </li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |  |
| <p><b>Reptes cooperatius inclusius (40')</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Repte 1: Camins Oberts</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ L'equip ha de transportar la pilota d'un extrem a l'altre de la pista sense que caigui a terra.</li> <li>○ Han de superar tres zones diferents amb cons, cadascuna amb normes específiques sobre el tipus de passades i bots a realitzar.</li> <li>○ Per superar el repte, han d'arribar a l'altra banda i finalitzar amb un llançament col·lectiu.</li> </ul> </li> <li>• <b>Repte 2: El Camí de la Inclusió</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ L'equip ha de crear una jugada ofensiva de 10 passades i un llançament, assegurant-se que tothom hi participa.</li> <li>○ Han d'utilitzar almenys tres tipus diferents de passades.</li> <li>○ Després, han de representar en un dibuix el recorregut de cada jugador/a en la jugada creada.</li> </ul> </li> <li>• <b>Repte 3: Les Passades Cooperatives</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Un jugador/a de l'equip ha de botar una pilota dins d'uns cercles marcats a terra, mentre la resta es passen altres pilotes sense deixar-les caure.</li> <li>○ Quan el primer jugador/a completa el recorregut, es canvien els rols fins que tothom hagi participat.</li> <li>○ Si alguna pilota cau a terra, tot l'equip ha de començar de nou.</li> </ul> </li> <li>• <b>Repte 4: Deixa't guiar i marca</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Un jugador/a amb els ulls tapats ha de desplaçar-se fins a la línia de penal seguint les indicacions verbals dels companys/es.</li> <li>○ Quan arriba a la zona de llançament, ha de fer un tir a porteria.</li> <li>○ Els equips han de trobar la millor manera de guiar el company/a amb instruccions clares.</li> </ul> </li> <li>• <b>Repte 5: Transporta i Enderroca</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Tres jugadors/es han de transportar un company/a sense que aquest toqui el terra fins al punt de penal.</li> <li>○ Un cop a la zona marcada, la persona transportada ha de fer un llançament per tombar un con.</li> <li>○ L'equip ha de coordinar-se per garantir estabilitat i efectivitat.</li> </ul> </li> <li>• <b>Repte 6: Rècord de Passades Picades</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ En tres minuts, l'equip ha de fer el màxim nombre de passades picades possibles.</li> <li>○ Cada cop que tots els membres de l'equip han tocat la pilota se suma un punt.</li> </ul> </li> </ul> |  |

- L'objectiu és aconseguir la millor puntuació possible mitjançant la coordinació i la rapidesa en les passades.

#### **Partit qui marca canvia d'equip (15')**

- Organització:
  - Espai: Mitja pista o pista completa segons el nombre de participants.
  - Participants: Dos equips inicials amb el mateix nombre de jugadors/es.
  - Material: Pilota d'handbol i cons per marcar zones.
- Normativa:
  - Cada vegada que un jugador/a marca un gol, automàticament passa a formar part de l'equip contrari.
  - L'objectiu és adaptar-se als canvis constants d'equip i afavorir el joc col·lectiu.
  - No es poden fer més de tres bots consecutius per fomentar les passades.
- Reflexió:
  - Com ha afectat la dinàmica del joc el fet de canviar d'equip constantment?
  - Ha estat més difícil col·laborar amb l'equip després d'un canvi? Per què?

#### **Fase de readaptació o comiat (5')**

Després de la dinàmica del partit "Qui marca canvia d'equip", es fa una breu reflexió final amb la classe en rotllana per compartir sensacions sobre la sessió.

Es fan tres preguntes per guiar la reflexió:

Què ha estat més difícil, aconseguir els objectius tècnics o coordinar-se amb l'equip?

Com ens hem adaptat als canvis constants de companys/es en el partit final?

Com podem aplicar el que hem après avui per fomentar un ambient més inclusiu en l'esport i a l'institut?

Es reforça la idea que en l'esport, com a la vida, sovint hem d'adaptar-nos, confiar en els altres i donar suport als companys/es per superar reptes.

Finalment, es dona espai per avaluar la sessió i es fa una crida a mantenir aquest esperit de col·laboració en futures sessions i en la vida quotidiana.

*Nota.* Elaboració pròpia

| Sessió 5: Cooperar per créixer                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Fase d'informació inicial o acollida (5')</b> <p>La sessió comença amb una breu introducció on es recorda l'objectiu del dia: posar en pràctica tot el que s'ha après en les sessions anteriors en situacions de joc reals, però amb modificacions que fomenten la col·laboració i el pensament estratègic. Es planteja una pregunta inicial per fer reflexionar l'alumnat abans de començar: Quan juguem un partit, realment ens fixem només en el marcador o en com juguem com a equip?</p> <p>S'explica que durant la sessió s'eliminarà la pressió del resultat i es provaran diferents formes de competició on el més important no serà guanyar, sinó adaptar-se, cooperar i prendre decisions de forma col·lectiva. Per entrar en dinàmica es realitza l'activitat d'escalfament "Passes i corre". Aquesta activitat ja els comença a preparar per als jocs modificats que vindran després, fent-los reaccionar ràpidament, prendre decisions i coordinar-se amb l'equip.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Fase d'assoliment d'objectius o desenvolupament (70')</b> <p><b>Passes i corre (10')</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Organització: <ul style="list-style-type: none"> <li>Els jugadors/es es col·loquen en cercle amb una pilota.</li> <li>Es fan passades de manera lliure, però quan algú rep la pilota, els dos companys/es que té a la seva dreta i esquerra s'han d'asseure immediatament.</li> <li>El jugador/a que se senta últim haurà de córrer al voltant del cercle per tornar al seu lloc.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Situacions reduïdes de joc (30 min)</b></p> <p>Es faran situacions reduïdes on un equip defensarà durant 2 minuts i l'altre defensarà. Després, s'invertiran els rols.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Situació 1: Joc sense bot <ul style="list-style-type: none"> <li>Els equips juguen una situació reduïda en què cap jugador/a pot botar la pilota.</li> <li>Es fomenta el moviment sense pilota i la cerca d'espais lliures.</li> </ul> </li> <li>Situació 2: Els daus decideixen <ul style="list-style-type: none"> <li>Cada vegada que hi hagi un gol, llencem un dau a l'aire i aquest decidirà el resultat.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Situacions reals amb estratègies cooperatives (30')</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Situació 1: Puntuació variable <ul style="list-style-type: none"> <li>El gol de l'equip que en aquell instant va guanyant val 1, i si encistella o anota l'equip que va perdent val 2 punts</li> </ul> </li> <li>Situació 2: Partit 4 equips a l'hora.</li> </ul>                                                                                                             |
| <b>Fase de readaptació o comiat (5'-10')</b> <p>Després d'aquesta última sessió, tanquem la Situació d'Aprenentatge amb un moment de calma i reflexió per consolidar tot el que s'ha viscut al llarg de les sessions. Ens col·loquem en cercle per fer una roda de massatges, una dinàmica que ens permet no només relaxar-nos després de l'esforç físic, sinó també reforçar el vincle entre companys i companyes, fent-nos conscients de la importància del treball en equip i de la confiança en l'altre. Mentre realitzem la roda, es proposen tres preguntes perquè cadascú pugui pensar en la seva experiència al llarg de la SA: Quin ha estat el repte o situació de joc que més us ha fet reflexionar? Per què? Com ha canviat la vostra manera de jugar en equips respecte a la primera sessió? Com podem aplicar el que hem après a altres àmbits fora de l'handbol, com l'institut o la vida diària?</p> <p>Després de compartir algunes impressions, es destaca l'esforç i la implicació de tothom, subratllant que l'handbol ha estat més que un esport en aquestes sessions, ha estat una eina per treballar la inclusió, el respecte i la col·laboració. Es convida l'alumnat a aplicar aquests aprenentatges en altres contextos, recordant que, més enllà del marcador, el que realment importa és la manera com juguem i com ens relacionem amb els altres. Per tancar, cadascú compartirà dues estrelles i un desig: dues coses positives que ha après o que li han agradat de la SA i una cosa que milloraria o li agradaria seguir treballant en el futur. Així, posem punt final a aquest aprenentatge recordant que, si juguem en equip i treballem junts, sempre sumem.</p> |

*Nota.* Elaboració pròpia

## **ANNEX J: Avaluació de la situació d'aprenentatge**

L'avaluació d'aquesta Situació d'Aprenentatge es concep com un procés formatiu i formador que garanteix tant el seguiment del progrés de l'alumnat com la seva implicació activa en la construcció del propi aprenentatge. Seguint el marc establert pel Decret 175/2022, els criteris d'avaluació serveixen de referent per identificar l'evolució en l'assoliment de les competències, assegurant que el procés d'avaluació no es limiti a la simple certificació de resultats, sinó que esdevingui una eina per aprendre i per millorar (Sanmartí, 2010). En aquest sentit, l'avaluació en aquesta SA és contínua, contextualitzada i orientada a l'adaptació constant de les estratègies d'ensenyament-aprenentatge, tal com defensen Black i Wiliam (1998), que subratllen la importància del feedback basat en evidències per promoure una millora real i progressiva.

El caràcter formatiu de l'avaluació es manifesta en el paper actiu del professorat en la regulació del procés d'aprenentatge. A través de l'observació sistemàtica i la utilització d'instruments diversos, es recull informació contínua sobre l'evolució de l'alumnat, permetent ajustar les activitats a les necessitats detectades. Això assegura que cada alumne/a pugui avançar al seu ritme i rebre una retroalimentació específica que afavoreixi la seva progressió.

A més, l'avaluació d'aquesta SA és formadora perquè implica l'alumnat en el seu propi procés d'aprenentatge. Aquestes pràctiques permeten desenvolupar una actitud crítica i reflexiva envers el propi progrés i el dels companys/es, facilitant la presa de consciència sobre la importància del treball cooperatiu i del respecte a la diversitat en l'esport. Tal com assenyala Nunziati (1990) la coavaluació fomenta el diàleg i la col·laboració entre iguals, promovent una comprensió més profunda del joc i de les dinàmiques socials que s'hi generen. Així mateix, l'autoavaluació ajuda a desenvolupar autonomia i capacitat d'autoregulació, aspectes fonamentals per a l'aprenentatge a llarg termini (Heritage, 2018).

L'estructura d'aquesta avaluació es desplega en tres fases per garantir una anàlisi integral de l'aprenentatge. L'avaluació inicial serveix per conèixer el punt de partida de l'alumnat, detectant tant els seus coneixements previs com possibles dificultats o barreres d'accés a l'aprenentatge. Aquest diagnòstic inicial permet ajustar els continguts i les estratègies pedagògiques a la realitat del grup. Durant el desenvolupament de la SA, l'avaluació formativa s'integra en les activitats diàries a través de feedback continu, promovent la reflexió sobre el propi procés i ajustant les actuacions en temps real. Aquesta fase és essencial per evitar que l'alumnat percebi l'avaluació com un mecanisme finalista i per garantir que l'aprenentatge sigui realment progressiu i adaptatiu. Finalment, l'avaluació sumativa permet valorar el grau d'assoliment dels criteris establerts, però ho fa sense perdre de vista la importància del procés i no només el resultat final. Aquesta concepció assegura una mirada equilibrada entre el progrés individual i els objectius establerts.

Per garantir una valoració justa i representativa, s'utilitzen diferents modalitats d'avaluació. La heteroavaluació permet que el professorat faci un seguiment detallat del progrés de l'alumnat i proporcioni orientacions concretes per a la millora. Paral·lelament, la coavaluació afavoreix la col·laboració i el desenvolupament de competències socials, mentre que l'autoavaluació dona eines a l'alumnat per analitzar el seu propi aprenentatge i prendre decisions informades sobre la seva evolució. Aquestes pràctiques responen a un model d'avaluació que no només mesura, sinó que també impulsa l'aprenentatge, assegurant que l'alumnat tingui un paper actiu en la seva progressió.

Per últim, l'ús d'instruments variats en aquesta SA permet recollir informació des de diferents perspectives i garantir una avaluació equitativa. A l'Annex 11 es detallen els diferents instruments

emprats, com rúbriques d'avaluació per valorar tant aspectes tècnics com actitudinals i reflexius, check lists i llistes de control per documentar la participació i la presa de decisions en el joc, i exit tickets que promouen la reflexió individual i la presa de consciència sobre el racisme, la xenofòbia, la inclusió i la igualtat d'oportunitats en l'esport. Aquesta diversitat assegura que cada alumne/a tingui múltiples oportunitats per demostrar el seu aprenentatge de manera ajustada a les seves capacitats i característiques, seguint el principi d'una avaluació inclusiva i personalitzada.

## ANNEX K: Instruments d'avaluació de la situació d'aprenentatge

### Exit Ticket Sessió 1

Després de la sessió d'avui, respon aquestes dues preguntes de manera breu:

- Quina paraula resumeix el que t'emportes d'aquesta sessió?
- Escriu una acció que puguis aplicar en el futur per fomentar la inclusió en l'esport i en la societat.

### Check List Sessió 2

| Aspectes a observar                                                                                   | Nom Jugador/a 1: _____                                  | Nom Jugador/a 2: _____                                  | Nom Jugador/a 3: _____                                  | Observacions |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|--------------|
| Ha participat activament en la finalització de jugades (ha intentat tirar quan tenia opcions).        | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No |              |
| Ha fet diferents tipus de llançament (en suport, en suspensió, de cadera, rectificat).                | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No |              |
| Ha buscat companys/es abans de finalitzar per assegurar un joc col·lectiu.                            | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No |              |
| Ha respectat els torns i ha ajudat a mantenir un joc inclusiu.                                        | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No |              |
| Ha executat les passades amb precisió i bona trajectòria (passada picada, en suspensió, lateral).     | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No |              |
| Ha mantingut una bona posició corporal en els llançaments (equilibri, impuls, orientació del cos).    | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No |              |
| Ha fet ús del canell i el braç de manera efectiva en les passades i els tirs (fluïdesa del moviment). | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No |              |
| Ha pres decisions tàctiques adequades segons la situació de joc.                                      | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No |              |

*Nota.* Elaboració pròpia

**Llista de control Sessió 3**

| Aspectes a observar                                                                                         | Sí | No | Observacions |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|--------------|
| L'alumnat ha participat activament en totes les activitats proposades.                                      |    |    |              |
| Hi ha hagut cooperació per superar els reptes en parella o en grup.                                         |    |    |              |
| S'han respectat els rols i les normes establertes en cada activitat.                                        |    |    |              |
| L'alumnat ha demostrat estratègies per protegir companys/es en situacions de joc cooperatiu.                |    |    |              |
| Ha existit una comunicació efectiva dins dels equips per resoldre situacions de joc.                        |    |    |              |
| Els jugadors/es han respectat les limitacions imposades en el joc sense frustració ni actituds de rebuig.   |    |    |              |
| S'ha garantit la participació de tots els membres de l'equip sense exclusió.                                |    |    |              |
| Durant la reflexió final, l'alumnat ha expressat opinions sobre la inclusió i la discriminació en l'esport. |    |    |              |

*Nota.* Elaboració pròpia

## Rúbrica d'Avaluació Sessió 4

| Criteris d'avaluació                                                  | 4 - Excel·lent                                                                                                                  | 3 - Bé                                                                                         | 2 - Pot millorar                                                                         | 1 - No assolit                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Col·laboració i participació activa en els reptes</b>              | Tots els membres de l'equip han participat activament en els reptes, comunicant-se i col·laborant per superar-los.              | La majoria han participat activament, però algú ha tingut una implicació menor.                | Hi ha hagut poca comunicació i alguns membres no han participat de manera activa.        | L'equip no ha treballat conjuntament i alguns membres han quedat exclosos de les activitats. |
| <b>Ús correcte de passades i tirs segons les condicions del repte</b> | Han aplicat correctament diferents tipus de passades i tirs en funció del repte, amb precisió i bona execució.                  | Han variat les passades i tirs, tot i que amb algunes errades tècniques.                       | Han intentat utilitzar diferents tipus de passades i tirs, però sense gaire èxit.        | No han aplicat les variacions tècniques requerides, limitant-se a un estil bàsic.            |
| <b>Respostes correctes a les preguntes de reglament</b>               | Han respost correctament totes les preguntes sobre reglament, demostrant un bon coneixement.                                    | Han respost la majoria de preguntes de reglament, amb alguna errada puntual.                   | Han comès diversos errors en les respostes de reglament.                                 | No han respost correctament les preguntes sobre reglament o no ho han intentat.              |
| <b>Reflexió sobre la inclusió i la discriminació en l'esport</b>      | Han fet una reflexió clara i argumentada, connectant les situacions viscudes en el repte amb la discriminació real en l'esport. | Han reflexionat sobre la discriminació, però de manera superficial.                            | Han fet una reflexió molt bàsica, sense establir connexions amb l'experiència del repte. | No han reflexionat sobre la discriminació ni han fet cap aportació rellevant.                |
| <b>Resposta sobre la pròpia participació i el treball en equip</b>    | Han identificat clarament com han contribuït a l'equip i com han ajudat els companys/es a superar els reptes.                   | Han comentat la seva participació, però sense entrar en detalls sobre la dinàmica col·lectiva. | Han fet una reflexió molt bàsica sobre el treball en equip.                              | No han reflexionat sobre el seu paper en l'equip ni sobre el procés col·lectiu               |

*Nota.* Elaboració pròpia

## Rúbrica d'avaluació Sessió 5

| Indicador                                      | 4 - Excel·lent                                                                                                        | 3 - Assolit en bona part                                                                                                                   | 2 - Assolit parcialment                                                                                                   | 1 - No assolit                                                                                                                     |
|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Col·laboració i joc net</b>                 | Dona suport als companys/es, respecta les normes i mostra una actitud activa de joc net.                              | Col·labora i respecta normes, encara que no sempre actua activament en l'ajuda.                                                            | Participa en l'equip però no fomenta la col·laboració ni el suport.                                                       | No respecta el joc net ni col·labora amb l'equip.                                                                                  |
| <b>Participació i execució tècnica</b>         | Actiu en totes les fases del joc, ofereix-se i col·labora; executa passades precises i variades segons la situació.   | Participa en moltes jugades però en alguns moments està poc actiu; intenta diferents tipus de passades amb algunes errades.                | Té poca implicació, es limita a seguir el joc; fa servir pocs tipus de passades i té dificultats en l'execució.           | No participa activament i queda al marge; no aplica varietat en les passades ni en els llançaments per manca de control.           |
| <b>Tàctica i estratègia col·lectiva</b>        | Ocupa correctament els espais, pren decisions estratègiques i aplica estratègies col·lectives per superar situacions. | Bona col·locació i presa de decisions, però amb alguns errors en el posicionament; aplica estratègies però no sempre de manera coordinada. | Té dificultats per llegir el joc i es col·loca sense un criteri clar; intenta estratègies però sense cohesió amb l'equip. | No entén el funcionament tàctic ni ocupa espais correctament; no aplica estratègies col·lectives i actua de manera individualista. |
| <b>Coneixement i aplicació de la normativa</b> | Aplica correctament les normes, evita infraccions i s'ajusta al reglament.                                            | Coneix la normativa i intenta aplicar-la amb algunes errades puntuals.                                                                     | Té nocions bàsiques del reglament però comet diverses infraccions per desconeixement.                                     | No aplica les normes i té dificultats per entendre el reglament.                                                                   |

Nota. Elaboració pròpia

## **ANNEX L: Atenció a la diversitat de la situació d'aprenentatge**

L'atenció a la diversitat en aquesta Situació d'Aprenentatge es fonamenta en la necessitat de garantir una educació inclusiva, equitativa i de qualitat per a tot l'alumnat, independentment de les seves necessitats específiques. Segons el Decret 150/2017, l'escola ha de proporcionar una resposta educativa ajustada a les característiques individuals de cada alumne/a, assegurant que tots tinguin les mateixes oportunitats de participació i aprenentatge. Així mateix, el Decret 175/2022 reforça la necessitat d'adaptar les metodologies i les estratègies d'ensenyament per respondre a la diversitat de l'aula, promovent un enfocament inclusiu i personalitzat.

Aquest enfocament inclusiu es reflecteix en la planificació d'aquesta SA, que incorpora mesures universals dissenyades per garantir que tot l'alumnat pugui participar activament en el procés d'ensenyament-aprenentatge sense necessitat d'aplicar modificacions individuals que puguin generar segregació. El grup classe compta amb dos alumnes amb dislèxia, dos amb Trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat (TDAH) i un alumne amb trastorn de l'espectre autista (TEA) lleu, i s'ha valorat que no són necessàries mesures addicionals ni intenses per a cap d'ells, ja que la SA està estructurada de manera que ofereix un accés equitatiu a tots els estudiants. Aquest enfocament s'alinea amb els principis del Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA) (Rose et al., 2018), que proposa estratègies flexibles per garantir la participació plena i significativa de tot l'alumnat.

En primer lloc, s'ha tingut en compte la necessitat de proporcionar consignes clares i estructurades, que permetin a l'alumnat comprendre les activitats de manera eficient. Les instruccions es presenten de forma seqüenciada, amb suports visuals i demostracions pràctiques que ajuden a la comprensió de les tasques. Aquesta estratègia facilita l'aprenentatge dels alumnes amb dificultats en la lectura, com els que tenen dislèxia, i beneficia el conjunt de l'alumnat en reduir les confusions i optimitzar el temps de pràctica efectiva (Snowling et al., 2020).

A més, la SA inclou estructures flexibles de joc que fomenten la interacció i la col·laboració entre tot l'alumnat. Els grups de treball es conformen de manera heterogènia per evitar dinàmiques d'exclusió i assegurar que cada alumne/a pugui assumir diferents rols dins de les activitats. Aquesta organització és especialment rellevant per als alumnes amb dificultats en la interacció social, com els que presenten TEA, ja que facilita la seva inclusió sense necessitat d'ajustaments individuals. Florian i Black-Hawkins (2011) destaquen la importància de crear entorns d'aprenentatge en què la diversitat es gestioni des de la pròpia estructura pedagògica, evitant que l'atenció a la diversitat es redueixi a mesures compensatòries.

Un altre element fonamental de la SA és la seva gestió equilibrada del temps i els ritmes de treball, combinant moments d'activitat intensa amb espais de reflexió i regulació emocional. Aquesta organització permet que l'alumnat processi la informació de manera adequada i redueix possibles situacions d'estrès, fomentant alhora la gestió de la frustració en contextos competitiu. Aquesta estructura resulta especialment útil per als alumnes amb TDAH, ja que els permet adaptar la seva atenció i motivació sense necessitat de modificacions específiques. Zentall i Javorsky (2007) subratllen la rellevància de proporcionar espais de regulació i estructuració del temps per afavorir la implicació de l'alumnat amb dificultats atencionals, aspecte que aquesta SA integra de manera natural en la seva planificació.

Per últim, pel que fa a l'avaluació, s'han incorporat diferents instruments que permeten a l'alumnat expressar el seu aprenentatge de diverses maneres. Aquesta diversificació de les eines d'avaluació és

fonamental per garantir un procés equitatiu i evitar que el rendiment acadèmic es vegi afectat per dificultats específiques en un únic tipus d'expressió. Segons el DUA (Rose et al., 2018), oferir múltiples vies de representació i expressió és important per assegurar una inclusió efectiva i evitar la necessitat d'adaptacions puntuals.