TREBALL FINAL DE MÀSTER

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

Institut Nacional d'Educació Física, Universitat de Barcelona

---

Educant habilitats socials a través del *Skillstreaming* en el bàsquet

---

Marc Rafel Seguí Levy

Curs acadèmic: 2023-2024

Tutora de l'INEF: Meritxell Monguillot Hernando

Data d'entrega: 4/06/2024

«So I guess I have somewhat of a sense of mission in life about aggressive kids and delinquent kids. I grew up in a working class part of New York City and I have always felt the kind of connection with youngsters like that and at ease with them and want to keep going. So that's what I'm doing» (Goldstein, 1996, p. 99)

Agraïments

Dono les gràcies a la meva família per sempre estar en els moments difícils i al meu àngel, Alina. També, a tot el professorat que ha contribuït al meu aprenentatge des que vaig néixer fins ara.

Llista d'Abreviatures

ASEBA/CBCL: Achenbach System of Empirically Based Assessment / Child Behavior Checklist.

BASC-3: Behaviour Assessment System for Children, tercera edició.

CA: Criteris d'Avaluació.

CAC: Centre d'Alta Complexitat.

CARS: Childhood Autism Rating Scale.

CASEL: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.

CCM : Centre de Complexitat Mitjana.

CSMIJ: Centre de Salut Mental Infantil i Juvenil.

DI: Discapacitat Intel·lectual

EAHS: Escala d'Avaluació de les Habilitats Socials.

EI: Educació Infantil.

EF: Educació Física.

EHS: Entrenament amb Habilitats Socials.

EP: Educació Primària.

GARS-3: Gilliam Autism Rating Scale, tercera edició.

GTIAE: Grup de Treball sobre Intel·ligència Artificial en Educació.

HDA: Hospital de Dia per Adolescents.

HME: Habilitats Motrius Específiques.

HS: Habilitats Socials.

HSA: Habilitats Socials Avançades.

HSAA: Habilitats Socials Alternatives a l'Agressió.

HSB: Habilitats socials bàsiques.

HSEE: Habilitats Socials per enfrontar l'estrès

HSRS: Habilitats Socials Relacionades amb els Sentiments.

HSP: Habilitats Socials Personalitzades.

HSPL: Habilitats socials per a planificar-se (HSPL).

IA: Intel·ligència Artificial.

JASP: Jeffrey's Amazing Statistic Program

NESE: Necessitats Educatives de Suport Especial.

PBS: Positive Behaviour Support.

PYD: Positive Youth Development

RFDB: Renda Familiar Disponible Bruta.

SEL: Social and Emotional Learning.

SSAS: Social Skills Assessment Scale.

S.S.GRIN-A: Social Skills Group Intervention-A.

SSIS: Social Skills Impromevement System.

TAS: Teoria de l'Aprenentatge Social.

TDAH: Trastorns per Dèficit d'Atenció i Hiperactivitat.

TEA: Trastorn de l'Espectre Autista.

TEC: Trastorns Emocionals i de Conducta.

TND: Trastorn Negativista Desafiant.

TPSR: Teaching Personal and Social Responsibility.

VIA: Values In Action

Índex de Figures

Figura 1 36
Figura 2 37
Figura 3 38
Figura 4 39
Figura 5 40
Figura 6 41
Figura 7 42
Figura 8 43
Figura 9 44
Figura 10 45
Figura 11 45
Figura 12 46
Figura 13 46
Figura 14 52

Índex de Taules

Taula 1 29
Taula 2 47
Taula 3 48
Taula 4 49
Taula 5 50
Taula 6 51
Taula 7 51
Taula 8 52

Índex

Resum 8
Abstract 8
1. Justificació 9
2. Pregunta de recerca 10
3. Objectius 10
3.1. Objectiu General 10
3.2. Objectius Específics 10
4. Marc Teòric 11
4.1. Educar les HS a la tecnològica Generació Alfa 11
4.2. Aprenentatge Autònom i Aprenentatges Competencials 13
4.3. Classificació de les HS 15
4.4. El model positiu en el desenvolupament de les HS 17
4.5. El *SkillStreaming* en l'EF 21
4.6. HSP a través del *Skillstreaming* 22
4.7. Capítol de síntesi final 24
5. Metodologia 26
5.1. Context 26
5.2. Mostra 27
5.3. Procediment 28
5.4. Tècniques i Instruments 29
5.4.1. EAHS 29
5.4.2. Entrevistes Alumnat 30
5.4.3. Qüestionari al professorat d'EF 31
5.5. Recollida i anàlisi de dades 32
5.6. Intervenció 33
6. Resultats 36
7. Discussió 53
8. Conclusions 59
9. Referències Bibliogràfiques 60
Annex 1: EAHS 74
Annex 2: Sessions de Bàsquet i HS 78
Annex 3: Dossier HSP 99
Annex 4: Entrevistes amb l'alumnat de 2n d'ESO 108
Annex 5: Enquesta al Professorat d'EF 116

Resum

L'Institut de Maçanet de la Selva és un centre educatiu en què predomina una gran diversitat d'alumnat amb trastorns mentals i problemes conductuals afavorits per provenir de famílies pobres i amb baix capital cultural. Per aquesta raó, vaig aplicar el model *Skillstreaming* en l'alumnat de 2ESO per desenvolupar les HS. Es va passar l'EAHS pretest i posttest a fi d'observar si hi havia hagut millores després de la implementació del *Skillstreaming*. D'una mostra total de 68 estudiants se'n van excloure 23, quedant una mostra final de 45 estudiants: 11 (2A), 12 (2B), 13 (2C) i 9 (2D). Quant a l'anàlisi estadístic, es va utilitzar la Prova dels signes de Wilcoxon a través del JASP. Pel que fa a la intervenció, consistí en 3 sessions de 30-45 minuts en les quals els equips que descansaven, durant els partits de bàsquet, efectuaven un joc de rols en què es desenvolupaven dues HS per sessió. També, a l'inici de les sessions es van dinamitzar jocs de bàsquet amb què es desenvolupaven les HS, així com es van dissenyar dossiers d'aprenentatge individualitzats perquè cada estudiant desenvolupés l'HSP que havia de millorar atenent als resultats de l'EAHS. No es van trobar resultats estadísticament significatius. Si més no, tot i la poca durada de la intervenció van augmentar-se les medianes i els resultats de les HSP en la major part de l'alumnat en el posttest respecte al pretest, fet que suggereix que es podrien obtenir resultats estadísticament significatius si el *Skillstreaming* s'apliqués a llarg termini.

Paraules claus: *Model Skillstreaming, Bàsquet, Habilitats Socials, EAHS i Habilitats Socials Personalitzades.*

Abstract

The Maçanet de la Selva Secondary School predominates a great diversity of students with mental disorders and behavioural problems because they come from poor families with low cultural capital. For this reason, I applied the Skillstreaming model to 2ESO students to develop HS. The SSAS pre-test and post-test were taken to observe if there had been improvements after the implementation of Skillstreaming. From a total sample of 68 students, 23 were excluded, leaving a final sample of 45 students: 11 (2A), 12 (2B), 13 (2C) and 9 (2D). Regarding statistical analysis, the Wilcoxon Signed Rank Test was used through JASP. In relation with the intervention, it consisted of 3 sessions of 30-45 minutes in which the teams that were resting, during the basketball games, performed a role-playing game in which two SS were developed per session. Furthermore, at the beginning of the sessions, basketball games were dynamized to develop SS, as well as individualized learning dossier were designed for each student to develop the PSS that they had to improve according to the results of the SSAS. No statistically significant results were found. At least, despite the short duration of the intervention, the medians and PSS results increased in most of the students in the post-test compared to the pretest, which suggests that statistically significant results could be obtained if Skillstreaming was applied in the long term.

Keywords: *Skillstreaming model, Basketball, Social Skills, SSAS & Personalized Social Skills.*

1. Justificació

La idea d'educar habilitats socials a través del bàsquet radica en el fet que una part de l'alumnat de l'Institut de Maçanet la Selva (Girona) insulta al professorat reaccionant emocionalment amb improperis quan no pot fer el que vol per una falta d'autocontrol i de gestió de les emocions. Un exemple que ho representa, dels molts què vaig poder observar, és el següent: *«Un alumne a l'hora de pati juga al torneig de futbol, tot i que no li toca jugar perquè el seu equip juga un altre dia. El professor li diu que no pot jugar i desobeint-lo, l'alumne segueix jugant. El professor l'escridassa que no pot jugar. La resposta de l'alumne és faltar el respecte del professor insultant-lo. Desenllaç, l'alumne s'enduu una falta greu per insultar a un membre de la comunitat educativa, i la setmana següent és expulsat un dia per l'acció comesa».*

Em pregunto com hagués estat la pel·lícula si l'alumne que no pot jugar, en lloc d'insultar, identifica la ira que sent i la canalitza, negocia amb el professor i argumenta el motiu pel qual està jugant: *«Professor, soc conscient que no em toca jugar avui. Tens raó. Però, estic jugant perquè en Jordi no ha vingut, substituint-lo. Podria jugar si us plau? Em moro de ganes».* Ben segur que l'alumne no se'n porta la falta greu ni és expulsat. A més, l'alumne podria haver seguit jugant atès que la regla del torneig permetia que qualsevol jugador d'un altre equip podria reemplaçar a un jugador que no ha vingut.

Convé ressaltar que l'Institut de Maçanet de la Selva (Girona) és un centre de complexitat mitjana (CMC) – amb el precedent d'haver estat un centre d'alta complexitat – pel baix nivell d'instrucció dels pares i mares atès que hi ha un alt percentatge de persones amb únicament l'ESO (44%), sent el percentatge més alt de la comarca de la Selva (Idescat, 2020). Per conseqüent només un 18,1% de la població té estudis d'educació superior, sent una de les dades més baixes de tot Catalunya segons Idescat (2020). Això es correlaciona amb un baix capital socioeconòmic i cultural de les famílies de l'alumnat. També, és un CMC per un alt ràtio d'alumnes amb NESE provocades per algun trastorn mental (TDAH, TEA, trastorns de l'estat anímic, TND, DI,....) o que presenten necessitats derivades d'altres situacions com ara: falta de domini de la llengua vehicular, alumnat de nova incorporació o risc d'abandonament al ser absentista.

Així doncs, una gran part de l'alumnat necessita suport emocional i social considerant les reprovables casuístiques amb què conviu l'alumne com ara la violència familiar. A més, moltes de les conductes que presenta qualcun alumnat a l'aula com la falta de respecte cap al professorat té origen en la imitació de les conductes dels seus pares. Si més no, també hi ha alumnes catalanoparlants amb bon rendiment acadèmic i comportament a l'aula que es beneficiarien d'un programa de desenvolupament de les habilitats socials pel seu futur professional.

La idea d'educar habilitats socials (HS) sorgeix perquè durant el període d'observació de Pràctiques I bastant alumnat era conflictiu i contestava malament al professorat. Per això es va passar l'Escala d'Avaluació de les Habilitats Socials (EAHS) (Goldstein, 1978). A partir d'aquesta escala vaig començar a cercar informació sobre el desenvolupament de les habilitats socials a través del Skillstreaming (McGinnis et al., 2012). A continuació, aprofitant que el meu mentor i professor d'Educació Física (EF), Xavier Mascort duia a terme la seva situació d'aprenentatge (SA) de bàsquet a 2n d'ESO, que tinc expertesa amb bàsquet, i que el bàsquet és un esport col·lectiu que implica comunicació, interacció i cooperació-oposició vam acordar que n'incorporaria la intervenció d'HS.

2. Pregunta de recerca

Com podria l'alumnat de l'Institut de Maçanet de la Selva desenvolupar les HS a través del *Skillstreaming* en una SA de bàsquet?

3. Objectius

3.1. Objectiu General

1. Dissenyar, implementar i valorar diferents activitats motrius de bàsquet per al desenvolupament de les HS de l'alumnat de 2n d'ESO en l'EF.

3.2. Objectius Específics

1. Identificar les HS en l'alumnat de 2n d'ESO mitjançant l'aplicació pretest i posttest de l'EAHS (Goldstein, 1978).
2. Elaborar un recull d'activitats motrius, jocs i reptes de bàsquet que suscitin la posada en pràctica d'HS.
3. Personalitzar l'HS (HSP) de millora en l'alumnat a partir dels resultats de l'EAHS (Goldstein, 1978).
4. Dissenyar un dossier d'aprenentatge personalitzat per cada alumne per al desenvolupament de l'HSP a través de les tasques de treball autònom a casa.

4. Marc Teòric

En el present marc teòric, d'entrada, en el primer punt (4.1.), es justificarà el perquè d'educar HS en la Generació Alfa. També, en el segon punt (4.2.), s'argumentarà la rellevància d'educar-les tal com ho indica el Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica (XTEC, 2022a). A continuació, en el tercer punt (4.3.), es classificaran les HS segons diferents models avaluadors de referència. Després, en el punt (4.4.), es descriuran programes de desenvolupament positius de les HS en l'EF. En el següent punt (4.5.) s'argumentarà el perquè de la implementació del *Skillstreaming* a l'EF. En el penúltim punt (4.6.) s'abordarà la transcendència de personalitzar qualsevol aprenentatge, i en especial, l'aprenentatge de les HS en l'alumnat. Per últim, en el darrer punt (4.7.) anomenat capítol de síntesi final, es relacionaran els conceptes tractats en el marc teòric.

4.1. Educar les HS a la tecnològica Generació Alfa

Des de ben petits, bastants dels adolescents de la Generació Alfa (McCrindle, 2021) han conviscut en un món inundat per pantalles (Jha, 2020). Fins i tot, quan estaven asseguts al carret de nadó, qualcuns rebien dels seus pares una tauleta o qualsevol altre dispositiu electrònic a fi que romanguessin tranquils i distrets mirant dibuixos animats. Així, alhora el pare o la mare estava amb el mòbil, en lloc de passar el temps amb el seu fill/a amb totes les conseqüències que suposa pel benestar (Li & Guo, 2023). També, l'escena es repetia en els restaurants, els seus pares cedien a la seva insistència, i per tal que deixessin de donar la tabarra entregaven el mòbil. D'aquesta manera l'infant gaudia jugant a videojocs. Si més no, no aprenia de les relacions socials que es produïen entre els adults. Així, actualment l'infant s'ha convertit en un adolescent assegut amb el mòbil en un vagó de tren que no demostra empatia al ser incapaç d'aixecar-se del seient per deixar asseure-hi una persona major. Aquest és un exemple que no es generalitza a tothom, però sí que representa una clara oportunitat a desenvolupar les HS.

Les HS són una sèrie d'habilitats que es poden aprendre i que permeten a l'individu interactuar competentment i apropiadament en un context social donat (American Psychological Association, 2024). Així, són el conjunt d'aptituds que afavoreixen la comunicació i la interacció amb les altres persones (Little et al., 2017). A més, desenvolupar-les de jove es correlaciona amb menors nivells d'estrès i de solitud, és a dir, amb un major benestar (Segrin, 2019), així com amb un increment de l'èxit en el futur professional (Baron & Markman, 2000).

Les HS no són el mateix que la competència social. Per una banda, les HS són HS específiques que s'agrupen dins un mateix constructe denominat en anglès: *prosocial skills.* D'altra banda, la competència social significa un judici de valor, positiu o negatiu vers el compliment de les habilitats socials específiques (Little et al., 2017).

El món del segle XXI és cada cop més tecnològic i amb major presència d'Intel·ligència Artificial (IA) (Shiohira, 2021). LA IA automatitza les tasques que pot fer com un humà com entregar paquets, però realça en el lloc de treball HS que es fan més difícil de replicar com l'empatia, l'assertivitat o la simpatia (Prothero, 2023).

Les professions del segle XXI com els mestres, els doctors, els advocats o els fisioterapeutes entre d'altres, hauran de desenvolupar les HS atès que són un indicador d'augment del rendiment en el lloc de treball (Hochwarter et al., 2004). A tall d'exemple, un professor, tot i que tingui infinits coneixements en la seva especialitat, mai podrà ser un gran professor si no se sap adreçar a les famílies, o si no alaba a l'alumnat quant als aspectes positius que està acomplint. Un altre exemple és

una metgessa, si ella arriba amb una actitud positiva al seu lloc de feina saludant a tots els treballadors des dels administratius fins a l'infermer i demanant com es troben, el seu comportament suscita un clima positiu que beneficia a tothom. En canvi, si no saluda a ningú, no dona les gràcies als favors rebuts, ni tampoc pregunta als altres pel seu estat de salut, és més probable que l'infermer que ha d'ajudar al metge, no l'ajudi com podria i que el pacient se'n vegi perjudicat.

Els adolescents estan en plena etapa de creixement i desenvolupament neuronal considerant el segon procés de poda sinàptica en què es troben immersos. El procés de poda sinàptica es caracteritza per una reconstrucció del cervell que disminueix les connexions neuronals que no utilitza per perfeccionar-ne les que empra. A més, s'augmenta la substància blanca formada per mielina, és a dir, el cablejat que facilita la transmissió de la informació a través del potencial d'acció de neurona a neurona, consolida les xarxes neuronals i, en conseqüència, facilita l'aprenentatge (Bueno, 2022).

Bastants dels adolescents de la generació Alfa passen moltes hores utilitzant el dispositiu mòbil o jugant a videojocs. L'excessiu ús d'internet i de videojocs suposa un retard mental quant a la intel·ligència verbal i al desenvolupament de certes regions del cervell (Takeuchi et al., 2016). A més, durant la pandèmia Covid-19 els adolescents en risc de patir addicció als videojocs, jugar-hi, va crear-los aïllament social (Pallavicini et al., 2022).

Atenint-nos al desenvolupament cognitiu dels adolescents, l'alumnat d'Educació Secundària Obligatòria (ESO) és més fàcil que aprengui les habilitats socials, en comparació tan bon punt siguin adults de trenta anys. A tall d'exemple, si una noia a classe aprèn a demanar ajuda quan té qualque dificultat o problema, tant a l'institut com a casa, és més factible que quan sigui adulta i la seva parella misògina l'atonyini, demani ajuda al veïnat, policia, i presumiblement hi hagi més possibilitats de salvar la seva vida. Això no obstant, si no ha rebut educació en HS, atemorida la pobra, no sol·licitarà ajuda, sinó que conviurà amb la seva parella i les seves pallisses impunes. Un altre exemple d'HS que hauria d'estar més que desenvolupada en l'adolescència és l'autocontrol, és a dir, la capacitat d'evitar la reacció impulsiva davant un conflicte o problema. Així, quan el professor ordena a l'alumne que faci o deixi de fer qualsevol acte, en lloc de respondre'l, escridassant-lo i faltant-li el respecte, l'alumne conscient del problema i de si mateix, respira i inicia la capacitat de negociar amb el professor.

4.2. Aprenentatge Autònom i Aprenentatges Competencials

El Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica (XTEC, 2022a) posa èmfasi a què l'alumnat en l'ESO adquireixi habilitats per aprendre durant tota la vida a fi d'adaptar-se constantment en contextos incerts. Així, l'alumnat sempre ha d'estar disposat a aprendre habilitats noves amb autonomia tenint en compte que els avenços tecnològics converteixen en obsolet el que abans era nou (XTEC, 2022a). Per tant, el discent ha de ser de capaç de desenvolupar estratègies metacognitives d'autoregulació del seu aprenentatge marcant-se objectius a mitjà i llarg termini en relació amb els seus propòsits i interessos (XTEC, 2022a). A més a més, el currículum subratlla que tot aprenentatge ha de ser transferit en situacions i entorns diferents perquè en perduri al llarg del temps (XTEC, 2022a).

Així doncs, se'n destaquen dues característiques crucials què són la transferència dels aprenentatges en diferents situacions i l'aprenentatge autònom. Al mateix temps, aquestes dues s'engloben dins d'un dels sis vectors que descriu el currículum anomenat «*Aprenentatges Competencials»* (XTEC, 2022b). Els aprenentatges competencials signifiquen que el que l'alumnat aprèn a l'institut ho apliqui amb independència en situacions diverses i externes al centre.

Un altre vector que es relaciona directament amb les habilitats socials i amb la salut de l'alumnat és el de *«Benestar Emocional»* (XTEC, 2022b). El benestar emocional significa sentir-se bé amb un mateix, sense estrès, ansietat, depressió, ni solitud, condicions que han anat en augment els darrers anys en els i les adolescents (Unicef, 2021) (324cat, 2023). A més, entrelliga amb les habilitats socials atès que com millor se senti una persona amb si mateixa, majors interaccions positives tindrà amb els altres.

Les HS són agrupades en una de les Competències Clau (CC), denominada com a "*Competència Personal, Social i d'Aprendre a Aprendre"* (CPSAA), que també és una Competència Transversal (CT), en el *«Annex 1: Competències clau i perfil competencial de sortida de l'alumnat al final de l'educació bàsica»* (XTEC, 2022a). A més, en aquest annex, en el segon paràgraf es destaca la transcendència que l'alumnat aprengui les HS a raó que declara que desenvolupi la seva socialització (XTEC, 2022a).

Cal mencionar que les CC són un conjunt de competències que s'espera que l'alumnat hagi desenvolupat en completar l'ESO, i que varen ser proposades a partir de la Recomanació del Consell de la Unió Europea de 22 de maig de 2018 per adoptar unes referències comunes que enfortissin la cohesió educativa en l'àmbit europeu (XTEC, 2022a). A més, les CC descriuen el perfil competencial de sortida de l'alumnat a partir d'indicadors operatius de cada CC connectats amb els reptes del segle XXI.

Dos dels reptes sobresurten per vincular-se amb les HS. Per una banda, el primer és: *«Entendre els conflictes com a elements connaturals a la vida en societat que s'han de resoldre de manera pacífica».* D'altra banda, el segon és: *«Exercitar la sensibilitat per detectar situacions d'iniquitat i exclusió des de la comprensió de les seves causes complexes, per a desenvolupar sentiments d'empatia»* (XTEC, 2022a)

Un altre dels reptes, però que enllaça amb l'aprenentatge permanent i autònom és: *«Desenvolupar les habilitats que li permetin continuar aprenent al llarg de la vida, des de la confiança en el coneixement com a motor de desenvolupament i la valoració crítica dels riscos i beneficis d'aquest últim»* (XTEC, 2022a).

L'aprenentatge autònom i les HS són presents en la CPSAA. La CPSAA és resumiria com la capacitat que té l'alumnat d'afrontar les dificultats o problemes amb resiliència i optimisme, de mobilitzar els seus coneixements, valors i gestió emocional per la resolució de conflictes des del diàleg, així com en voler aprendre al llarg de la vida (XTEC, 2022a). Addicionalment, cal mencionar que la CPSAA es divideix en cinc indicadors operatius. Els tres primers es troben embrancats amb les HS. El primer, el CPSAA1: *«Regula i expressa les seves emocions enfortint l'optimisme, la resiliència, l'autoeficàcia i la recerca de propòsit i motivació cap a l'aprenentatge, per gestionar els reptes i canvis i harmonitzar-los amb els seus propis objectius»*. El segon, el CPSAA2: *«Coneix els riscos per a la salut relacionats amb factors socials, per consolidar hàbits de vida saludable en l'àmbit físic i mental»* I, el tercer, el CPSAA3: *«Comprèn proactivament les perspectives i les experiències dels altres i les incorpora al seu aprenentatge, per participar en el treball en grup, distribuint i acceptant tasques i responsabilitats de manera equitativa i emprant estratègies cooperatives».*

Les tres CPSAA convergeixen en la CE5 del currículum d'EF: *«Adquirir actituds, valors i habilitats socials en la pràctica d'activitat física i esportiva per a la millora de la convivència i la cohesió social»*. Endemés, les HS han d'aplicar-se en la pràctica d'activitat física i esportiva tal com s'exposa en el currículum d'EF: *«l'alumnat també ha d'aprendre a gestionar les seves emocions i comprendre les dels altres, autoregular el seu comportament i emprar habilitats socials en contextos de pràctica motriu»* (XTEC, 2022a). Així doncs, l'EF va molt més enllà de l'acció motriu i pretén el desenvolupament integral de l'alumnat, és a dir, de les seves capacitats motrius, cognitives, afectives, de relacions interpersonals i d'inclusió social. També, es detalla que l'EF ha d'anar en consonància amb les necessitats actuals de la societat. Per això, per exemple, ha de tenir en compte els increments dels trastorns de salut mental en adolescents (depressió, ansietat i estrès) (Unicef, 2021) i oferir pràctiques que fomentin el benestar (XTEC, 2022a). A més, cal remarcar que l'EF ha d'afavorir la regulació dels processos comunicatius en l'alumnat. En altres paraules, que l'alumnat sàpiga entaular una conversació o formular una queixa davant un conflicte regulant la resposta emocional (XTEC, 2022a).

L'ESO és la darrera etapa d'educació obligatòria en què l'alumnat ha de rebre propostes que li consolidin les eines de gestió emocional, els valors cívics i les HS necessàries per conviure en societat. A més, són uns anys crítics que influenciaran molt els anys venidors dels adolescents. Per tant, s'ha d'estimular a la participació de tot l'alumnat atenent la seva diversitat i inclusió, i sobretot, que l'aprenentatge sigui permanent en l'alumnat (XTEC, 2022a).

L'aprenentatge serà permanent per l'alumnat si es transfereix el coneixement adquirit a altres contextos que li permetin comprovar el valor de què ha après. Per aquest motiu és vital convertir espais i materials en oportunitats d'aprenentatge i integrar sabers de diferents blocs en diverses SA. A més a més, perquè l'aprenentatge romangui en l'alumnat, el professorat ha d'aplicar una avaluació reguladora, contínua, formadora i compartida, dirigida cap a la millora del seu aprenentatge a través de la seva participació, reflexió i autoregulació (XTEC, 2022a). Així doncs, les HS, tot i estar emmarcades en la CE5, s'han de mobilitzar en situacions jugades o activitats físiques i esportives. Per tant, la CE5 va unida amb la CE2: *«Aplicar la tècnica, la tàctica i l'estratègia vinculades amb els jocs i els esports per a la resolució de situacions motrius».* Així mateix, tant els criteris d'avaluació (CA) de 1r i 2n d'ESO com els de 3r i 4t d'ESO de la CE5 manifesten que tota activitat física o esportiva o situació jugada és immancable de les HS, així com aquestes ho són de les emocions. A manera d'exemple, els CA de 1r i 2n d'ESO de la CE5: *«5.1 Aplicar els valors positius de l'esport en les activitats físiques i esportives valorant el joc per davant del resultat», «5.2 Identificar emocions en la*

pràctica d'activitat física i esportiva» i *«5.3 Mostrar actituds de respecte i escolta envers els altres independentment del seu nivell d'habilitat».*

En resum, la CPSSA és una CC i una CT que l'alumnat ha d'aprendre practicant activitat física o esportiva tal com ho corrobora la CE5 i els respectius CA. També, com és una CT ha de ser treballada en les diferents assignatures. Per tant, les HS podrien ser perfectament englobades en un projecte interdisciplinari que abastés diferents assignatures que afavorís el benestar, l'autonomia i l'autoregulació de l'aprenentatge en l'alumnat (XTEC, 2022a).

4.3. Classificació de les HS

Les HS es poden classificar en dimensions diverses segons diferents models avaluadors de referència (Little et al., 2017):

- *Social Skills Improvement System* (SSIS).
- La tercera edició del *Vineland Adaptive Behaviour Scales*.
- La tercera edició del *Behavior Assessment System for Children*, (BASC-3).
- La segona edició del *Childhood Autism Rating Scale* (CARS).
- La tercera edició del Gilliam Autism Rating Scale, (GARS-3).
- *Achenbach System of Empirically Based Assessment* (ASEBA) / *Child Behavior Checklist* (CBCL).

El model avaluador SSIS divideix les HS en set dominis: comunicació, cooperació, afirmació, responsabilitat, empatia, participació i autocontrol (Little et al., 2017).

El model Vineland desglossa les HS en quatre dimensions: relacions interpersonals, jugar i passar temps lliure, habilitats per afrontar l'estrès i comunicació (Little et al., 2017).

El model GARS-3 distingeix les HS en dues dimensions: interacció social i comunicació social (Little et al., 2017).

El model CARS descompon les HS en quatre dimensions: relacionar-se amb la gent, imitació, resposta emocional i comprensió socioemocional (Little et al., 2017).

El model BASC-3 agrupa les HS en una única dimensió: habilitats socials (Little et al., 2017).

El model ASEBA integra les HS en una dimensió: competència social (Little et al., 2017).

Pel que fa a l'àmbit educatiu, Rafael Bisquerra Alzina denomina la competència social com la intel·ligència interpersonal i la desglossa en set components per potenciar-la: dominar les HS bàsiques, respecte pels altres, comunicació receptiva, comunicació expressiva, compartir emocions, comportament pro-social i de cooperació, i assertivitat (Bisquerra, 2003).

Quant al domini de les HS bàsiques en descriu les següents: escoltar, saludar, acomiadar-se, donar les gràcies, demanar un favor, demanar disculpes i actitud dialogant (Bisquerra, 2003). En relació amb el respecte als altres, identifica les següents: intenció d'acceptar i apreciar les diferències individuals i grupals i valorar els drets de totes les persones (Bisquerra, 2003). També, tal com manifesta Pellicer (2011) la podem concebre com: *«la base sobre la que se sustentan todas las relaciones saludables»*

(p.26). En aquest sentit, contribueix a l'obertura i la concòrdia, així com a la igualtat i a la diferència (Pellicer, 2011).

Pel que fa a la comunicació receptiva, la defineix com la capacitat per atendre els altres tant en la comunicació verbal com en la no verbal per rebre els missatges amb precisió (Bisquerra, 2003). Així mateix, facilita la competència social atès que com argumenta Pellicer (2011): *«los seres humanos conectan entre ellos a través de la comunicación verbal y corporal. Mediante ella nos escuchamos y entendemos recíprocamente»* (p.26). A més, facilita la consecució de relacions autèntiques, ja que com argüeix Pellicer (2011): *«Si se es capaz de expressar las alegries y los problemes desde la sinceridad y al mismo tiempo, se es capaz de escuchar desde la empatía, las relaciones con los demás seran verdaderas»* (p.26).

Quant a la comunicació expressiva consisteix en la capacitat per iniciar i mantenir conversacions, expressar els sentiments i fer-ho amb claredat, tant en la comunicació verbal com la no verbal, i demostrar els altres que han estat ben compresos (Bisquerra, 2003).
Endemés està estretament lligada a l'anterior a raó que com esmenta (Pellicer, 2011): *«A esta comunicación auténtica se le une la capacidad de compartir emociones que potencia la unión genuina entre las personas»* (p.26).

Compartir emocions és una altra habilitat que hi adjunta a la classificació. La il·lustra com la consciència que l'estructura i naturalesa de les relacions vingui definida pel grau d'immediatesa emocional o sinceritat expressiva, i el grau de reciprocitat o simetria en la relació. Així, experimentar emocions depèn de la sinceritat amb què un les viu i en si s'expressen de forma simètrica, és a dir, en condicions d'igualtat (Bisquerra, 2003).

El comportament pro-social i de cooperació són un pilar fonamental per la democràcia i la pau al món atès que tal com expressa Pellicer (2011): *«ser capaz de tener un comportamiento prosocial y de cooperación, favorece la comunión entre los seres humanos para alcanzar de manera conjunta una Sociedad más justa, más equilibrada, más saludable, más pacífica, etc.»* (p.26-27). Bisquerra concreta que s'agrupen dins aquests tipus: la capacitat d'esperar el torn de paraula, compartir en situacions didàctiques i de grup, mantenir actituds d'amabilitat i respectar els altres (Bisquerra, 2003).

L'assertivitat és delineada per Bisquerra com el comportament equilibrat, entre l'agressivitat i la passivitat. A més, especifica que implica la capacitat per dir «no» clarament i mantenir-se ferm amb la finalitat d'evitar situacions en les quals un pot veure's pressionat. Així, consisteix a demorar actuar en situacions de pressió fins a sentir-se adequadament preparat. En altres paraules, determina que és la capacitat per defensar i expressar els drets, opcions i sentiments (Bisquerra, 2003). Com es llegeix en Pellicer (2011) l'assertivitat es situa molt propera a l'autoestima, de fet, d'acord amb Castanyer (1996) la podem entendre com: *«muy cerca de la autoestima, como una habilidad que està estrechamente ligada al respeto y carino por uno mismo, y por ende, a los demàs»* (p.12).

4.4. El model positiu en el desenvolupament de les HS

Els nous models de desenvolupament de les HS s'anomenen positius com ara el *Positive Behaviour Support* (PBS) (Carr et al., 2002) perquè enfoquen l'aprenentatge en acomplir una sèrie de recursos personals, familiars, escolars i relatius al món dels iguals i del barri. Per conseqüent els recursos proporcionen el suport les experiències capaces de promoure el desenvolupament positiu de l'adolescent, a diferència de fixar-se en abordar les patologies o les deficiències que pateix (Oliva, 2015).

La majoria dels programes de desenvolupament de les HS actuals en l'EF es fonamenten en la psicologia positiva (Peterson & Seligman, 2004) com el *Positive Youth Development* (PYD) (Lerner et al., 2009) o bé les agrupen amb les habilitats personals com el *Teaching Personal and Social Responsibility* (TPSR) (Hellison, 2011).

Un primer model és el PYD que capgira l'enfocament en la correcció de les deficiències o factors negatius que pateix l'adolescent per un que enforteixi les seves potencialitats, desenvolupi la plasticitat cerebral i els recursos interns i externs de l'adolescent (Shek et al., 2019). A més, el PYD es subdivideix en cinc models: els 40 actius (Benson, 2006), el model de les 5Cs (Lerner et al., 2005), el model de desenvolupament dels 15 constructes com a indicadors del PYD (Catalano et al., 2004), el *Social and Emotional Learning* (SEL) (CASEL, 2020) i la perspectiva del caràcter i l'espiritualitat (Peterson & Seligman, 2004).

El model dels 40 actius (Benson, 2006) divideix els actius en 20 actius externs que es refereixen a característiques de la família, l'escola o la comunitat, i en 20 actius interns que són característiques psicològiques o comportaments de l'adolescent com, per exemple, una alta autoestima, la responsabilitat personal, les expectatives de futur o la capacitat per prendre decisions. Cal subratllar que el model deriva de la perspectiva ecològica de Bronfenbrenner atès que considera que el subjecte prospera si les seves fortaleses internes van de bracet amb els recursos de la comunitat (Benson, 2006). També, cal destacar que en una de les quatre categories del model anomenada *"social competence"* emfatitza el treball de les habilitats socials (Shek et al., 2019).

El model de les 5Cs (Lerner et al., 2005), també influenciat per la perspectiva ecològica proposa 5Cs com a 5 importants indicadors del PYD: competència, confiança, connexió, caràcter i compassió. A més a més, quan s'han integrat les 5CS faciliten el desenvolupament d'una altra, la contribució (6Cs). Pel que fa a les habilitats socials, són integrades en la competència social descrita com les habilitats interpersonals com ara l'habilitat de resoldre conflictes (Shek et al., 2019).

El model de desenvolupament dels 15 constructes de Catalano com a indicadors inclouen: vinculació, resiliència, competència social, competència emocional, competència cognitiva, competència del comportament, competència moral, autodeterminació, espiritualitat, autoeficàcia, identitat clara i positiva, creença en el futur, reconeixement del comportament positiu, oportunitats per involucrar-se socialment i fomentar normes socials (Shek et al., 2019).

El model del SEL impulsat per l'organització sense ànim de lucre CASEL ("*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning"*) cofundada per Daniel Goleman, l'escriptor d'"*Emotional Intelligence: why it matters moret han IQ"* (Goleman, 2020).

El model del Ser, es centra a forjar el caràcter i l'espiritualitat. En altres paraules, que l'alumnat trobi un sentit a la vida. Un exemple és el model VIA (*"Values in Action"*) (Peterson & Seligman, 2004)

que enumera 24 característiques de fortalesa de caràcter que són una barrera protectora contra molts problemes psicosocials com la depressió o el suïcidi (Tehranchi et al., 2018).

El TPSR (Hellison, 2011) desglossa les HS i personals en 6 nivells del 0 al 5: irresponsabilitat, respectar als altres, esforç i cooperació, direcció autònoma, atenció i estima als altres i transferència.

Els models esmentats presenten nombroses limitacions. A tall d'exemple, es justifiquen amb evidència científica que manca d'estudis longitudinals i aleatoritzats, o bé s'implementen sense grup control. També, la majoria incorpora mostres petites. A més, flaquegen en la descripció dels programes quant a la freqüència i durada de les sessions. Una altra limitació és que l'investigador és la mateixa persona que implementa la intervenció. Addicionalment, una altra que és present en molta de la literatura científica i que fa difícil concloure quin model de desenvolupament de les HS és el millor, és l'aplicació d'instruments diversos en l'avaluació dels resultats (Bailey et al., 2009) (Opstoel et al., 2020).

El *Skillstreaming* s'emmarcaria dins els models positius atès que és un programa d'aprenentatge d'HS dissenyat per ajudar als nens i adolescents a aprendre maneres positives de tenir les seves necessitats psicoemocionals cobertes (McGinnis et al., 2012). A més, els autors emfatitzen que és crucial donar una retroacció positiva perquè l'alumnat aprengui, tot i que els seus actes no estiguin en sintonia amb el que el professorat esperi (McGinnis et al., 2012).

El *Skillstreaming* és un programa evidenciat científicament que implica l'ensenyament sistemàtic de les HS per adreçar-se a les necessitats dels estudiants que presenten comportaments agressius, immaduresa, símptomes d'abstinència o altres problemes del comportament (McGinnis et al., 2012, p. 2). Tanmateix, tot l'alumnat pot ser-ne beneficiat atès que l'aprenentatge de les HS es correlaciona amb un millor rendiment acadèmic (Eleby, 2009) i facilita un pròsper èxit professional (Lane et al., 2006). A més a més, el fet de promoure el seu ús facilita un millor clima i seguretat a l'institut que facilita l'aprenentatge a l'aula a l'haver-hi menys conductes disruptives (Goldstein et al., 2007).

El precursor del *Skillstreaming* és el "*Structured Learning Theraphy" (SLT)* desenvolupat pel Dr. Arnold Goldstein l'any 1973 (McGinnis et al., 2012). El SLT enfoca l'agressió, símptomes d'abstinència i altres patrons del comportament deficients com a comportaments que poden ser canviats aprenent noves habilitats (McGinnis et al., 2012).

El *Skillstreaming* incorpora qualcuns dels elements del programa del Dr. Albert Bandura cimentat en la Teoria de l'Aprenentatge Social (TAS) (Bandura, 1977): modelatge, assaig, i retroacció implícita. Si més no, dissenteix amb la visió de Bandura - què emfatitza que l'aplicació d'un programa de comportament augmentarà la freqüència de determinades conductes - atès que considera que perquè el comportament millori ha de partir de les necessitats de la persona. Així doncs, si la persona desconeix l'habilitat que ha d'aprendre, no aconseguirà traslladar els procediments del comportament a situacions determinades. Verbigràcia, si una persona no comprèn què significa l'autocontrol, malgrat que se li ensenyin certes conductes que en promoguin l'ús, aquestes no fructificaran (McGinnis et al., 2012). També, el *Skillstreaming* integra retroaccions positives fonamentades en l'aprenentatge del condicionament operant (Skinner, 1953). A més, el *Skillstreaming* incorpora HS per afrontar situacions estressants, i passos que s'han de seguir per desenvolupar cada habilitat que s'assimilen amb les perspectives cognitives (Kazdin et al., 1992).

Goldstein va definir 50 HS i les va classificar en 6 grans grups: Habilitats Socials Bàsiques (HSB), Habilitats Socials Avançades (HSA), Habilitats Socials Relacionades amb els Sentiments (HSRS), Habilitats Socials Alternatives a l'Agressió (HSAA), Habilitats Socials per Afrontar l'Estrès (HSAE) i Habilitats Socials per a Planificar-se (HSPL). Convé ressaltar que aquestes habilitats es compilen en l'EAHS (Goldstein, 1978).

La successora i aprenent d'Arnold Goldstein, Ellen McGinnis, juntament amb altres autors Robert P Sprafkin, Jane Gershaw & Paul Klein han recopilat investigacions científiques sobre el *Skillstreaming* i van escriure el llibre que posa en pràctica el *Skillstreaming* en els adolescents *"Skillstreaming the Adolescent: A Guide for Teaching Prosocial Skills"* (McGinnis et al., 2012). En aquest llibre es manifesta que l'aprenentatge de tota HS implica l'aplicació de quatre processos d'entrenament fonamentals: modelatge, joc de rols, retroacció de rendiment i generalització (McGinnis et al., 2012).

En primer lloc, el modelatge rau a aprendre per imitació qualsevol habilitat. A tall d'exemple, si un adult posa en pràctica una HSAA com l'autocontrol identificant la ira i resolent qualsevol conflicte sense barallar-se, el seu fill posteriorment ho aplicarà en el seu dia a dia (McGinnis et al., 2012).

En segon lloc, el joc de rols consisteix en el fet que l'alumnat ha d'escollir entre si fer el paper d'actor, un rol secundari o observador i ha de posar en pràctica una HS que representi una situació específica del seu dia a dia. Verbigràcia, un alumne protagonitza la representació practicant l'HSB de demanar ajuda seguint els passos de l'habilitat. Els passos de l'habilitat són tres o quatre pautes que ha d'acomplir l'actor per tal que porti a cap l'HS. Un altre alumne escenifica el paper de rol secundari com ara sent un amic que ajuda a l'actor, i els altres són observadors que posen atenció a si l'actor ha seguit els passos de l'HS (McGinnis et al., 2012).

En tercer lloc, la retroacció de rendiment radica en la utilització d'un comentari positiu o negatiu depenent de les respostes que porti a cap l'alumnat a fi de guiar-los cap a l'aprenentatge de les HS.

En últim lloc, la generalització és la transferència dels aprenentatges relacionats amb les HS en situacions fora del context escolar com per exemple amb la família o en activitats extraescolars amb els amics (McGinnis et al., 2012).

El *Skillstreaming* ha estat el programa de desenvolupament d'HS escollit per raons diverses: l'evidència científica que en valida la implementació, la promoció de quatre processos d'entrenament fonamentals perquè l'adolescent aprengui (modelatge, joc de rols, retroalimentació i generalització), una intervenció fàcil de posar en pràctica, i que promou la participació i la personalització de l'aprenentatge en l'alumne.

El *Skillstreaming* està àmpliament evidenciat considerant que integra eclècticament postures conductistes (Skinner, 1953) cognitives (Kazdin et al., 1992) i d'aprenentatge social (Bandura, 1977). En la literatura científica s'hi troben molt poques aplicacions d'entrenament amb habilitats socials (EHS) específiques amb *Skillstreaming*. A més, n'hi manquen que comparin els efectes de diferents models d'EHS segons l'edat. Un d'ells concreta que els programes d'EHS del comportament van ser molt més efectius en estudiants en l'adolescència primerenca, i que els programes EHS que incloïen TAS van ser més eficaços pels estudiants en l'adolescència tardana (Schneider & Byrne, 1985). No obstant això, les conclusions a què van arribar podrien ser errònies considerant que els programes EHS involucren múltiples estratègies (modelatge, assessorament, retroacció, adreçar distorsions cognitives, components de resolució de problemes i reforç) (Cook et al., 2008). Així

doncs, s'hi troben aplicacions amb EHS, emperò que mesclen components del *Skillstreaming* (modelatge, joc de rols, retroacció positiva o generalització).

Els beneficis de l'EHS han representat millores en 2/3 parts de l'alumnat d'ESO amb trastorns emocionals i de conducta (TEC), en comparació amb 1/3 part de l'alumnat en els grups control (Cook et al., 2008). També, s'han demostrat beneficis en alumnat amb deficiències d'HS, dificultats d'aprenentatge, TEA (Lerner & Mikami, 2012), en nens amb TDAH (Boyajian et al., 2001) i amb TEC (Cook et al., 2008).

Diversos metanàlisis han refutat els beneficis exposats de les intervencions millor conceptualitzades i planificades amb EHS en alumnat amb TEC en mancar-hi les evidències (Forness & Kavale, 1996) (Mathur et al., 1998) (Quinn et al., 1999). Així i tot, el metanàlisi de Quinn (1999) presenta diverses debilitats metodològiques tal com apunta Cook (2008) com per exemple la mida de l'efecte atès que es fonamenta en resultats irrellevants en incloure estudis de cas en metanàlisi de grup, i que no s'adhereix als criteris d'inclusió. Per tant, convé ressaltar que en la revisió i anàlisi dels metanàlisis, dels 77 estudis revisats es conclou que els EHS són una intervenció viable i efectiva per l'alumnat de secundària amb TEC (Cook et al., 2008). A més, si les intervencions s'apliquen de manera intensa (60 hores) l'alumnat presenta menys conflictes relacionats amb la competició, i els efectes positius perduren després de dos mesos de seguiment considerant-se les qualificacions del professorat pretest i posttest. En canvi, les intervencions de 2 o 3 hores a la setmana durant 10-12 setmanes han demostrat efectes lleus o moderats (Gresham et al., 2006).

Les intervencions de EHS en adolescents i en infants amb TEC sembla que són més efectives que en nens d'educació primària (EP) segons dos metanàlisi (Durlak et al., 1991) (Lösel & Beelmann, 2003). Les principals raons són que els programes de EHS s'adapten millor a les capacitats cognitives superiors que presenten els adolescents, a diferència dels nens d'EP que es troben en l'inici dels problemes de comportament. Addicionalment, cal afegir que les mostres en els estudis d'EHS en adolescents són més proclius a incloure adolescents que es desenvolupen més tard denominats com adolescents tardans, sent aquests millors candidats per rebre els EHS que els adolescents primerencs amb problemes més arrelats (Cook et al., 2008).

El *Skillstreaming* segueix quatre processos d'entrenament (modelatge, joc de rols, retroalimentació i generalització) àmpliament evidenciats en els adolescents. D'entrada, els adolescents continuen aprenent per imitació dels seus amics, així com dels adults, és a dir, imitant-ne conductes. Pel que fa al joc de rols és un mètode que permet que l'alumne escenifiqui les habilitats socials i assumeixi un paper actiu en una situació que perfectament podria presentar-se a la seva vida. Per conseqüent, els i les adolescents hi troben una utilitat. Quant a la retroalimentació, especialment, si és positiva i es justifica a l'alumnat el perquè ho és, facilita que l'adolescent progressi en el seu aprenentatge, i els anima a participar quan senten certa angoixa o vergonya. També, la retroalimentació negativa promou que l'alumnat no torni a realitzar una conducta no desitjada. Ara bé, cal començar sempre amb un suggeriment que destaqui qualque aspecte positiu que ha realitzat l'alumne. Per acabar, i el més important, és la generalització, tot aprenentatge a la classe d'educació física ha de ser transferit a l'educació informal, és a dir, en contextos aliens a l'institut com quan l'alumne està amb la família a casa, o amb els amics al parc.

4.5. El *SkillStreaming* en l'EF

El *Skillstreaming* s'ha aplicat en l'EF (McGinnis et al., 2012, p. 22) tot i que no s'hi troba cap evidència científica. Així, la majoria de literatura científica fa referència a intervencions específiques en nens o adolescents conflictius, agressius, amb manca d'autocontrol i que presenten diferents trastorns com el TDAH (Boyajian et al., 2001), el TEA (Lerner & Mikami, 2012) o els TEC (Cook et al., 2008).

El *Skillstreaming* és funcional i viable perquè s'aplica a pocs alumnes, en concret, grups de 8, i es necessita poc espai. Addicionalment, cal concretar que la major part dels cops la classe s'organitza en forma de ferradura de cavall; l'actor protagonista i l'actor secundari al mig; tres observadors a costat i costat que verifiquen que els actors o les actrius compleixin amb els passos a seguir de l'HS que es pretén aprendre; al mig dels observadors, un colíder (professor/a), que va ajudant als actors i que es dedica a què tot rutlli; i, a la pissarra, el líder (un altre professor/a), que apunta els passos claus que han de seguir els actors. També, detallar que les sessions tenen una durada de 45 a 50 minuts, i es duen a terme tres o cinc cops a la setmana (McGinnis et al., 2012).

Així doncs, tenint en compte les característiques d'espai i de persones, el *Skillstreaming* pot ser fàcilment aplicable en l'EF. Fins i tot, pot implementar-se en grups més reduïts de 4-5 alumnes: un actor principal, un actor secundari i els altres són observadors. A més, aquesta tipologia de grup és molt utilitzada pel professorat d'EF quan realitza partits de qualsevol esport (bàsquet, futbol, handbol, hoquei, voleibol, colpbol,...). Així, el *Skillstreaming* és fàcilment aplicable en l'alumnat que es troba descansant durant un temps determinat (10 minuts) en qualsevulla dels esports. És rellevant recordar que el professorat d'EF ha de prioritzar la pràctica motriu i maximitzar el temps motor que destina l'alumnat a aprendre els objectius educatius. Si més no, si es prioritzen els esforços en les HS, pot focalitzar-se en desenvolupar el *Skillstreaming* en l'equip que descansa, això sí, en detriment de la seva pràctica motriu, malgrat que pot ser abordada en situacions de joc reduït un altre dia.

Els beneficis d'aplicar el *Skillstreaming* en l'EF són nombrosos: augmenta la participació, promou la personalització de l'aprenentatge, el treball autònom i l'autoregulació de l'aprenentatge, i la transferència dels aprenentatges en altres entorns. D'entrada, fomenta la participació de l'alumnat puix que incorpora tasques que l'alumnat ha d'efectuar a casa per tal de millorar l'HS. Quant a la personalització de l'aprenentatge, es vincula amb l'EAHS desenvolupada pels mateixos autors del *Skillstreaming* (Goldstein, 1978), fet que permet identificar en quina HS hauria de millorar l'alumnat i, a continuació aplicar-li'n. En relació amb el treball autònom, estimula a què l'alumnat s'involucri en el seu aprenentatge perquè efectua tasques a casa relacionades amb l'HS que ha de millorar, i que impliquen que l'alumnat s'autoavaluï en el compliment de qualcunes de les tasques. Finalment, les tasques es poden agrupar en un dossier d'aprenentatge que pot ser retornant a l'alumnat a mitjans de la SA amb comentaris personalitzats que facilitin el progrés i l'autoregulació en el seu aprenentatge.

4.6. HSP a través del *Skillstreaming*

Tot alumne és diferent. Cadascú té el seu potencial i parteix d'un nivell inicial respecte al coneixement de qualsevol contingut. A més, a cada persona li agraden unes aficions particulars que difereixen del que prefereixen els altres. Per això, és crucial individualitzar el procés d'aprenentatge a la unicitat de cada alumne, què és el que es coneix com a aprenentatge personalitzat.

L'Educació Física, malauradament, encara és una matèria en què cada alumne realitza el mateix que els altres. Així, l'aprenentatge és de talla única per tothom. Si es realitza un circuit de força, tothom realitza els mateixos exercicis, independentment de la modalitat esportiva específica que practiqui cadascú. Per tant, el professorat, en la majoria dels casos, no es complica i planteja exercicis per tot el grup classe.

A tall d'exemple, a l'Antonio li agraden els videojocs, en especial, el LOL. Està gras i corre el Test de Cooper destrossant-se els cartílags dels genolls per l'impacte que provoca el seu pes. També, en un exercici executa salts longitudinals i contacta amb el terra a una cama. A més, juga a tocar i parar sense haver-se activat, i per aquesta raó es fa mal al turmell. Per què no realitza exercicis de força o se li dona consells de com perdre pes en relació amb la nutrició? Per què preferim que algun alumne prengui mal o acabi odiant l'Educació Física? És culpa del professorat perquè no personalitza l'aprenentatge, o bé és l'alumne que no vol canviar ni està interessat per aprendre?

Potser en alguns casos les dues afirmacions són correctes. No obstant això, les dues les podem canviar en cert punt. Sobretot, la primera, la de personalitzar l'aprenentatge què és la que pertoca en aquest punt. D'entrada, la personalització de l'aprenentatge és definida pel Departament d'Educació dels Estats Units en tres grans punts: la individualització, és a dir, adaptar el ritme d'aprenentatge als aprenents, la diferenciació, o construir un mètode d'instrucció distint, i la personalització del contingut d'aprenentatge (Lee et al., 2018). Així, la personalització consisteix en una estratègia metodològica producte de l'autoorganització (Chatti et al., 2010) en què es posa el focus en l'alumne, en les seves fortaleses i debilitats (Makhambetova et al., 2021), a diferència d'altres estratègies com el comandament directe on el professor ordena el que s'ha de fer (Blázquez, 2020). En altres paraules, l'alumne no és l'objecte d'ensenyament, sinó el subjecte del seu procés d'ensenyament-aprenentatge (Gerasimova & Shchevlyagin, 2021). A més, té veu i oportunitat per escollir entre diferents opcions atenent els principis d'inclusió. Per exemple té diferents opcions per acomplir una tasca: escrit, dibuix o contingut multimèdia.

L'objectiu de la personalització de l'aprenentatge és que cadascú assoleixi el seu màxim potencial. Això s'aconsegueix personalitzant la instrucció: el que s'ensenya, com s'ensenya i el ritme al que s'aprèn per adaptar-se a les necessitats individuals (Miliband, 2006). David Miliband, exministre d'Afers Exteriors del Regne Unit, destaca cinc components pel desenvolupament de l'aprenentatge personalitzat: l'avaluació per analitzar les necessitats de l'alumnat, l'augment de la confiança i la competència de cada alumne a través d'estratègies d'ensenyament-aprenentatge fonamentades en l'alumne, opcions a escollir per l'alumne en el currículum, instituts focalitzats en el progrés de l'alumne, i que la comunitat i les entitats del municipi col·laborin amb els instituts en el progrés de l'alumne (Miliband, 2006).

La publicació d'articles científics relacionats amb la personalització de l'aprenentatge ha anat en augment a causa dels avenços en tecnologia computacional, *big data*, anàlisis d'aprenentatge i IA (Shemshack & Spector, 2020). En conseqüència, això ha facilitat la individualització de l'aprenentatge als interessos de l'alumnat i en aprofitar recursos com la Web 2.0 per compartir

continguts fora de l'aula (Prat & Camerino, 2012). A més, l'entorn virtual d'aprenentatge afavoreix el monitoratge de l'alumne a través de la IA.

La IA és una eina que està revolucionant l'educació atès que suposa oportunitats, riscos i reptes segons el Grup de Treball sobre Intel·ligència Artificial en Educació (GTIAE, 2024). En aquest sentit, posant el focus en les oportunitats servirà d'ajut al professorat per individualitzar el procés d'aprenentatge per cada alumne perquè permet crear itineraris personalitzats, és a dir dissenyar entorns reals i virtuals fets a mida per l'alumnat. Això, en facilitarà a més, la millora de la retroacció, pel fet que mitjançant l'obtenció de dades sobre el comportament que l'alumnat té en aquests entorns, les activitats a què accedeix i el temps que hi dedica, la IA podrà analitzar aquestes dades i podrà fer-ne suggeriments d'actuació. En són bons exemples els cercadors, els correctors, els revisors de textos, els programes d'aprenentatge assistit i les aplicacions de realitat virtual. Així ho justifica: *« L'alumnat pot personalitzar el seu aprenentatge i utilitzar la IA per marcar el seu ritme de progrés, tant per generar contingut de manera creativa, com per ajudar-se d'assistents i bots de conversa per dur a terme tasques d'aprenentatge»* (GTIAE, 2024, p. 14).

Una altra de les oportunitats que destaca a part de la de facilitar la tasca docent a través d'aplicacions com *«Magic School»* o *«Teaching with AI»*, és que la IA promourà la inclusió. Tal com es llegeix en el document elaborat pel GTIAE:

> *«Cal remarcar també la utilitat que pot tenir per atendre la diversitat de l'aula. Ja existeixen sistemes d'IA que permeten transcriure vídeos, convertir veu en text i text en veu o, fins i tot, imatges a text o veu que faciliten adaptar algunes activitats per a l'alumnat amb diversitat funcional. En aquest sentit, la IA té una dimensió inclusiva que pot facilitar a cada alumne allò que necessita, d'acord amb les seves capacitats i evidències de progrés».* (GTIAE, 2024, p. 16)

La personalització de l'aprenentatge en l'alumnat representa nombrosos beneficis. En primer lloc, permet que l'alumne pugui identificar el seu talent i desenvolupar el seu màxim potencial (Chatti et al., 2010). En segon lloc, augmenta la motivació, la implicació i l'autoconeixement, així com la satisfacció de l'alumnat pel seu aprenentatge atès que connecta amb les seves necessitats i objectius (Makhambetova et al., 2021). En últim lloc, entre altres beneficis, estimula a què l'alumnat aprengui amb autonomia i independència, i que dugui a terme estratègies metacognitives com ara planificar-se (Chatti et al., 2010) que augmenten els resultats acadèmics i prevenen el fracàs escolar (Makhambetova et al., 2021).

Tot aprenentatge pot personalitzar-se. En aquest sentit, també el desenvolupament de les HS. Hi ha poques intervencions que es concentrin en desenvolupar HSP que necessita millorar cada alumne específicament (Gerasimova & Shchevlyagin, 2021). A més, en la literatura científica manquen les aplicacions que es fonamenten en desenvolupar les HS a través del bàsquet. Si més no, existeixen organitzacions que personalitzen programes d'aprenentatge de les HS com l'Associació Frankenberger que aplica els *"Customized Social Learning Programs"* (Frankenberger Associates, 2024), tot i que la majoria apliquen intervencions no personalitzades per desenvolupar les HS amb el propòsit d'observar si han resultat en efectes beneficiosos per l'alumnat (Goudas & Giannoudis, 2008).

Un clar exemple és la integració d'un programa d'HS en les classes d'EF (Goudas & Giannoudis, 2008). El programa és centrava en l'establiment d'objectius, el pensament positiu i en el fet de resoldre problemes, així mateix, l'alumnat treballava les habilitats motrius específiques (HME) en el bàsquet i el voleibol. En el grup experimental (GE) es van desenvolupar les habilitats socials, així

com quatre habilitats motrius específiques (driblatge i passada de pit en el bàsquet i servei i toc de dits en el voleibol). Convé destacar que, tot i treballar-s'hi les HS, no van observar-se perjudicis quant al desenvolupament de les HME. Ans al contrari, el fet de desenvolupar-les en el GE va resultar en efectes positius en dues de les HME (toc de dits en el voleibol i passada de pit en el bàsquet). Així doncs, l'enfocament en les HS, sempre que ben planificat, no perjudica l'aprenentatge de les HME, i el bàsquet és un bon contingut per augmentar-les-en.

Els esports col·lectius com el bàsquet afavoreixen la relació amb els companys de la classe. A més, promouen el desenvolupament d'HS que poden transferir-se a la vida com la comunicació, demanar ajuda, el respecte al rival, als companys i a l'àrbitre, l'autocontrol en les discussions o establir noves amistats. Així doncs, per què no implementar el model *Skillstreaming* en el bàsquet per desenvolupar HSP en l'alumnat?

4.7. Capítol de síntesi final

Les habilitats socials són essencials per ser apreses en el jovent del segle XXI atès que moltes de les ocupacions del futur requeriran lideratge, empatia, treball en equip i saber comunicar-se (World Economic Forum, 2023). A més, la IA ho posa en evidència, ja que passarà a ocupar-se de les tasques més rutinàries i mecàniques (Prothero, 2023). Fins i tot, com que la tecnologia progressa de pressa, molts dels coneixements tècnics que es demanen actualment, seran sobrepassats pels avenços tecnològics i, en conseqüència, passaran a ser obsolets.

Els adolescents de la Generació Alfa han viscut immersos en pantalles des que han nascut (Jha, 2020), i van passar per una pandèmia Covid-19 que els va aïllar de les seves amistats (Unicef, 2021). En aquest sentit, no relacionar-se amb els altres, probablement ha anat en detriment de les seves HS tal com apunten alguns estudis (Rausch et al., 2022). Així ho corrobora el fet que molts adolescents se senten sols, tot i estar connectats amb els seus companys de classe a través de les xarxes socials com Instagram, TikTok o WhatsApp (Morata, 2018) (Llopis, 2022).

El present currículum d'EF posa èmfasi en el desenvolupament de les HS en la competència clau anomenada competències personal, social i d'aprendre a aprendre (CPSAA) (XTEC, 2022a). En aquest sentit, quant a la competència social, l'alumnat haurà de ser capaç d'interaccionar amb els altres de manera respectuosa, amb assertivitat, empatia, i dialogar amb maduresa per arribar a acords. Cal afegir que les capacitats esmentades es vinculen positivament amb el desenvolupament personal pel fet que com més se sàpiga relacionar amb els altres, més possibilitats hi ha de trobar feina o de sentir-se part d'un grup.

El currículum recalca en un dels seus vectors anomenat *"Aprenentatges Competencials"*, la importància de què els aprenentatges a l'aula es traslladin a la vida quotidiana. El model *Skillstreaming* és un bon mètode per desenvolupar les HS en l'educació informal, atès que es fonamenta en la generalització, és a dir, que l'alumnat transfereixi els aprenentatges a situacions quotidianes fora de l'institut. També, amb el model *Skillstreaming* es pot identificar les HS que tenen més marge de millora en cada alumne. Així mateix es pot personalitzar les HS atès que el model incorpora tasques específiques per cada HSP que l'alumnat pot dur a terme autònomament, promovent-se el treball autònom i l'autoregulació en l'aprenentatge.

Els i les adolescents estan formats per uns cervells molt mal·leables que els faciliten l'aprenentatge de qualsevol contingut (Bueno, 2022). També, cal afegir que encara continuen aprenent per imitació, sobretot del que fan els seus iguals, així com dels adults. A més, és el millor moment perquè els docents desenvolupin el seu pensament hipotètic-deductiu, i a mesura que van passant els cursos, estratègies que fomentin l'aprenentatge autònom. Com a mostra, les tasques per desenvolupar les HSP que l'alumnat ha de realitzar a casa del model *Skillstreaming.*

Els professors som models de comportament pels adolescents, i som persones que si aportem positivisme a les seves vides, i especialment als més desfavorits, quant al capital cultural i socioeconòmic que presenten les seves famílies - que desgraciadament influeix en les accions que realitzen a classe - podem ser una excel·lent influència pel seu desenvolupament personal. Ara bé, si un es presenta a l'institut capbaixos, amb poques ganes de donar classe o amb ínfim interès cap a ells, i els responem als seus actes amb una retroacció, la major part dels cops, negatiu, els encaminarem cap a la desmotivació, el fracàs escolar i que detestin realitzar EF. És transcendental que donem una retroacció amb empatia, tot i que hagin reaccionat incorrectament. L'empatia del professorat cap a l'alumnat, l'influencia positivament a sentir emocions positives durant l'aprenentatge, a augmentar la seva regulació emocional i a aprendre dels seus errors (Wang et al., 2022).

En comptes de focalitzar-se directament amb què han errat, cal destacar-los-en un aspecte positiu: *«X, jugues molt bé a futbol, així i tot, com és que xutes la pilota i perds el cap? Perquè no et concentres en gaudir jugant a futbol. Al final, amb el que t'agrada el futbol, perds tu perquè et quedes expulsat i sense jugar...»*. El comentari inicial el reconforta, a diferència de quina es produeix quan li'n donem el següent: *"X prou n'hi ha, ja no jugues més! No pots colpejar la pilota així! No et queixis! Pots fer mal a un company"* (AvaluarPerAprendre [@RosaSensatAxA], 2024).

Així doncs, el professorat ha de transformar el model centrat en les deficiències que presenta l'alumnat per un model que s'enfoca en el desenvolupament positiu d'aquest. En atenció a això cal destacar les seves fortaleses, i que les seves debilitats no s'estigmatitzin, sinó que es desenvolupin a través de fomentar els seus recursos personals, familiars i de l'entorn (Oliva, 2015).

En la mateixa línia, les expulsions de l'institut tenen molt poca utilitat (Bock et al., 1998) (Brownstein, 2009) (Dupper & Bosch, 1996). Únicament són útils en casos puntuals i molt greus com l'assetjament escolar, esfereïdores agressions o la violació. A més, els i les estudiants que són expulsats se senten enfadats, o fins i tot, feliços d'escapolir-se'n. Convé subratllar que de tots els i les estudiants que foren suspesos, un 37% pensava que l'expulsió els era poc útil, i un 32% va manifestar que no els n'era profitosa en absolut, i d'afegitó expressaven que podrien ser suspesos de nou. Així doncs, l'eficàcia de la suspensió en l'alumnat és qüestionable atès que no els suposa un aprenentatge significatiu que els predisposi a utilitzar l'autocontrol i els faci reflexionar sobre en què s'han equivocat (Costenbader & Markson, 1998).

Així, la millora de l'HS d'utilitzar l'autocontrol en els i les adolescents a través del *Skillstreaming* afavoreix que li n'incrementi el nivell. També, potenciar les HS a través del modelatge, joc de rols, comentaris positius, i de la generalització en situacions de la vida incentiva a què l'alumnat aprengui. A més, es poden personalitzar amb la identificació de les que necessiten ser desenvolupades mitjançant l'EAHS, tant en l'alumnat més conflictiu com en els que es comporten. Finalment, cal afegir que les HS són habilitats que hi ha més que siguin processades en els cervells dels i les adolescents que no pas quan siguin adults.

5. Metodologia

5.1. Context

La SA *"Desenvolupa el teu jugador de bàsquet social"* s'ha dut a terme a l'Institut de Maçanet de la Selva que, per redundància, es troba al poble de Maçanet de la Selva (Girona).

Maçanet de la Selva és un poble d'una gran extensió (45,52 km²) envoltat d'una majestuosa natura en la qual ressalten turons volcànics com el Turó de Sant Jordi i el Turó de Puigmarí, castells i torres medievals com el Castell de Torcafelló, o la Torre de Marata, i fins i tot pous de glaç com el Pou de Glaç de Buscatell.

L'Institut de Maçanet de la Selva és un centre públic i laic que ofereix ESO. Cal destacar que manca d'un institut com Déu mana atès que l'alumnat i el professorat d'ESO es troba dispersat en dos espais diferents: 2n i 3r d'ESO va en aules prefabricades o també anomenats com a barracons, situats al costat de l'Escola de Sant Jordi, i l'alumnat de 1r i 4t d'ESO va a l'Escola Les Arrels. En conseqüència, el professorat vaivé amunt i avall entre els dos centres, fet que dificulta en excés la tasca docent, ja que molts cops si es vol transmetre una informació, tarda molt a arribar al destinatari.

L'Institut de Maçanet de la Selva és un CCM tenint en compte les elevades ràtios d'alumnat nouvingut, famílies amb renda d'inserció social baixa i d'alumnat amb NESE. Per tant, disposen de recursos econòmics destinats a què hi ha hagi més professors i professores. Per conseqüent, cada classe té dos tutors/es, un s'encarrega de la meitat de la classe i un altre de l'altra. També les ràtios per aula són més baixes. A tall d'exemple, les classes com a màxim són de 20 estudiants. A més, l'equip docent es composa per vetlladors/es i destaca la figura del promotor del poble gitano per atendre'n la comunitat.

Això no obstant, perfectament podria ser un CAC en atenció al context socioeconòmic i cultural (Idescat, 2020). Pel que fa al context socioeconòmic, aquest és baix atès que la Renda Familiar Disponible Bruta (RFDB) per habitant a Maçanet de la Selva és de 14.700 € i està per sota de la mitjana de RFDB a Cataluña què és de 17.553 € (Idescat, 2020). Respecte al context cultural, Maçanet és un poble multicultural que té un 13,29% d'immigració, amb un major nombre d'immigrants de la resta de la Unió Europea i d'Àfrica (Idescat, 2020). El nivell d'estudis a Maçanet és baix car hi ha un alt percentatge de persones amb únicament l'ESO (44%), sent el més alt de la Comarca de la Selva (Idescat, 2020). Per conseqüent, només un 18,1% té estudis d'Educació Superior, sent una de les dades més baixes de tota Catalunya (Idescat, 2020). A més, quant al coneixement de la llengua catalana, la majoria l'entén tot i que una quarta part de la població no el sap parlar, llegir ni escriure (Idescat, 2020).

Així doncs, hi ha un elevat nivell d'alumnat provinent de famílies amb baixos recursos socioeconòmics i culturals. És el cas d'una part de la població gitana assentada a la urbanització de Residencial Parc, situada als afores de Maçanet, després de ser desallotjada del barri de la Mina de Barcelona. Convé ressaltar tres exemples d'alumnat gitano: un alumne és fill d'un narcotraficant i és expulsat contínuament per faltar el respecte al professorat, un altre es presenta a classe a les 11:00 h del matí i fa molt poca cosa, o molts cops no ve a classe quedantse adormit a casa perquè s'ha passat la nit jugant als vídeojocs, i un altre presenta símptomes de malnutrició i alguns cops s'alimenta als patis de llaminadures i de begudes ensucrades.

També, el centre presenta alumnat nouvingut de països del nord d'Àfrica, alumnat absentista i alumnat diagnosticat amb trastorns mentals: TDAH, TEA, DI, Trastorns de l'Estat d'Ànim com depressió, ansietat o estrès, i TND. Addicionalment, cal mencionar que bastant d'alumnat es medica a través del CSMIJ (Centre de Salut Mental Infantil i Juvenil). Fins i tot, una alumna que vaig conèixer en el Període de pràctiques I va fer un intent de suïcidi el mes de desembre, i posteriorment va ser ingressada a l'Hospital de Dia per a Adolescents (HDA).

Els casos d'alumnat amb problemes emocionals en el centre són elevats. Per exemple, una alumna se sent trista i insegura perquè a casa ha viscut una situació de violència de gènere en la qual el pare pegava a la seva mare. O una altra alumna, se sent sola a l'institut en desavenir-se amb la seva ex. Així, en el darrer exemple, també les fluctuacions emocionals són fruit de la discòrdia entre els iguals en qui tot el viscut té un impacte psicològic i emocional molt gran perquè es troben en una etapa única de canvis psicosocials, cognitius, psicomotrius i lingüístics.

Ara bé, també la salut física en bastant alumnat és deplorable. Examinant-los els cossos sense haver realitzat cap càlcul de plecs cutanis que mesuri el greix corporal, a ull nu m'atreviria a dir que un 35% de l'alumnat presenta sobrepès o obesitat per un reguitzell de factors: manca d'activitat física, exercici físic o pràctica esportiva, que es relaciona amb la manca de diners per pagar activitats extraescolars, destinar molt de temps a oci passiu (xarxes socials o jugar a videojocs), consumir aliments processats i ensucrats a causa d'haver vist menjar de nens aquests aliments als seus familiars, que al mateix temps, tenen un dèficit de formació en nutrició que es correlaciona amb pertànyer a una classe social baixa amb falta d'interès i amb dèficit d'autoestima i en sentir-se competent. A pesar d'això, també hi ha alumnat amb cossos ben plantats, exuberants, atlètics, prodigiosos i forts com una roca que predominen en nois i noies de classe social mitjana que practiquen alguna activitat extraescolar o exercici físic pel seu compte. L'esport que triomfa en nois, per damunt de tots, és el futbol. Així i tot, altres alumnes practiquen esports d'equip com el bàsquet i l'hoquei, o bé esports de combat com: arts marcials mixtes, boxa, boxa tailandesa, karate, jujitsu brasiler o taekwondo. D'altra banda, les noies, en general, practiquen voleibol, twirling, patinatge, bàsquet i zumba.

5.2. Mostra

Al principi, la mostra era de 68 alumnes distribuïts en quatre classes: 17 alumnes a 2A, 18 alumnes a 2B, 16 alumnes a 2C i 17 alumnes a 2D. Per tant, com que els grups venien fets i es va reclutar els participants que complien amb els criteris d'inclusió i a què es tenia accés fàcilment, la mostra fou de conveniència. En altres paraules, que la mostra sigui de conveniència significa que els participants li convenien a l'investigador atès que no es segueix cap patró a l'hora d'incorporar-los en l'estudi, a diferència dels estudis aleatoritzats (Galloway, 2005). A més, la mostra no havia desenvolupat les HS a través del *Skillstreaming* o d'altres models (VIA, PYD, TPSR o SEL) al primer trimestre, ni tampoc a 1r d'ESO. Per tant, no tenien experiència prèvia.

Quant als criteris d'inclusió, l'alumnat inclòs va ser el que va participar en dues sessions com a mínim, el que havia dut a terme les activitats del dossier d'aprenentatge per desenvolupar la seva HSP, i el que havia respost a totes les preguntes de l'EAHS. Així doncs, després d'aplicar els criteris d'inclusió els participants finals van ser 45 estudiants: 12 de 2A, 11 de 2B, 13 de 2C i 9 de 2D.

Tots els grups van rebre la intervenció. Això no obstant, el grup de 2C només va poder fer dues classes atès que una d'elles va coincidir amb avaluacions diagnòstiques. A més, no se'ls va recordar d'entregar els dossiers d'aprenentatge. Així, no van fer-los, llevat de pocs alumnes. En aquest sentit,

els resultats de 2C de l'EAHS pretest i posttest no poden ser analitzats de la mateixa manera que els dels altres grups, tot i ser inclosos. Si més no igualment es va passar l'EAHS per identificar si hi havia hagut canvis.

5.3. Procediment

La implementació del qüestionari EAHS, les entrevistes a l'alumnat i l'enquesta al professorat d'EF han seguit metòdicament una sèrie de passos que són essencials per la seva correcta aplicació.

Pel que fa al qüestionari, vaig seleccionar l'EAHS perquè va ser desenvolupada pel Dr. Arnold Goldstein, creador de les bases del *Skillstreaming* juntament amb la Dra. Ellen McGinnis. Així, tant l'EAHS com el *Skillstreaming* concordaven si es posaven en pràctica conjuntament, ja que la primera facilitava la intervenció amb el segon atès que el *Skillstreaming* consistia a aprendre alguna de cinquantena d'HS destacades en l'EAHS (McGinnis et al., 2012). A més a més, això em va facilitar la posterior recollida dels resultats, així com a observar si hi havia hagut canvis entre abans i després de la intervenció.

Així doncs, cal recordar que el qüestionari es va passar pretest i posttest. Per una banda, el pretest va passar-se durant la setmana de l'11 al 17 de març abans de Setmana Santa en la mitja hora del Pla Lector (PL). Per l'altra banda, el posttest el va entregar el mentor la setmana del 22 al 30 d'abril atès que jo havia finalitzat el període de pràctiques II i coincidia amb classes a la universitat.

Quant a les raons per passar-lo en el PL van ser-ne dues: una primera raó és que és un moment en què l'alumnat està tranquil i amb silenci, condició imprescindible perquè l'alumnat l'empleni tal com s'explica en les instruccions detallades en l'EAHS (Goldstein, 1978); i una segona raó, és perquè no s'utilitzen hores d'altres matèries, ja que l'alumnat durant el PL llegeix, dibuixa o fa els deures.

Amb relació a les entrevistes amb l'alumnat, es va determinar a l'atzar qui seria l'entrevistat comptant a l'alumnat de l'1 al 10 de manera que el que li tocava el número 10 era l'escollit. Si més no, havia d'haver complit amb els criteris d'inclusió per poder ser entrevistat, és a dir, només es va entrevistar a l'alumnat que havia vingut en dues de les tres sessions d'EF i que havia realitzat el dossier d'aprenentatge. Així, es va entrevistar a gairebé dos alumnes per classe: 2 alumnes de 2A. 2 alumnes de 2B, 1 alumne de 2C i 2 alumnes de 2D. Cal destacar que es va entrevistar a només una alumna de 2C, ja que només ella havia fet el dossier. En total, van ser 7 alumnes i d'afegitó esmentar que era imprescindible que fossin 1 noi i 1 noia de cada classe. En aquest sentit, es va entrevistar 3 nois i 3 noies. Finalment, cal manifestar que les entrevistes es van fer a una aula en què estàvem sols, l'alumne i l'entrevistador, lliure de soroll i molèstia.

Pel que fa a l'enquesta al professorat d'EF, se'n va elaborar una i se'ls hi va compartir per correu electrònic, tant al mentor com a l'altre docent. Emperò, cal precisar que es va enviar l'enquesta en dies diferents. Primer, va compartir-se-la al mentor, i un cop la va fer, després se li'n va passar a l'altre docent a fi que no fos influenciat pel que posava el primer.

5.4. Tècniques i Instruments

5.4.1. EAHS

L'alumnat de 2n d'ESO va respondre durant la setmana de l'11 al 17 de març l'escala d'avaluació de les habilitats socials (EAHS) (Goldstein, 1978) en la mitja hora que feien PL. Es va passar aquesta escala per identificar la competència en posar en pràctica diferents HS en situacions diverses de cada alumne. L'escala tenia 50 preguntes i cada pregunta feia referència a una HS. Addicionalment, cal detallar que les preguntes referents a les HS s'agrupaven en diferents tipologies: HSB (1-8), HSA (9-14), HSRS (15-21), HSAA (22-30), HSAE (31-42) i HSPl (43-50).

Pel que fa a les preguntes, l'alumnat puntuava l'HS de l'1 al 5. Cada nombre exemplificava la freqüència en què l'alumnat complia amb l'HS determinada: mai (1); molt poques vegades (2); alguna vegada (3); sovint (4); sempre o quasi sempre (5). Un cop respostes les EAHS, s'aconseguia una puntuació per cada alumne que variava en funció del número (1-5) amb què contestava en cada pregunta, i que podia ser com a mínim 50 i com a màxim 250 punts.

Quant a les puntuacions estaven categoritzades segons nivells, enneatips i percentils (*Taula 1*) que facilitaven la interpretació de les dades. A continuació es va comptar la puntuació, i posteriorment es va determinar el nivell d'HS, sense fixar-se en els enneatips i els percentils: nivell excel·lent (205 o +); nivell bo (157 a 204); nivell normal (78 a 156); nivell baix (26 a 77); i nivell deficient (0 a 25). També, les puntuacions serveixen per identificar el nivell de cada HS, i per obtenir els resultats per tipus d'HS. A més, en van ser útils quan es va passar l'EAHS després de la intervenció per valorar a posteriori si les tres sessions en què es treballaven les HS a partir de jocs, jocs de rol i reptes, així com el desenvolupament de l'HSP a partir del dossier d'aprenentatge, havien generat un petit progrés en l'alumnat.

Taula 1

Categoria per Puntuacions, Enneatips i Percentils

Categoria	Puntuació	Enneatip	Percentil
Excel·lent Nivell	205 o +	9	75 a +
Bon Nivell	157 a 204	7 i 8	58 a 74
Normal Nivell	78 a 156	4,5,6	43 a 57
Baix Nivell	26 a 77	2 i 3	26 a 42
Deficient Nivell	0 a 25	1	0 a 25

Nota. Aquesta taula ha estat elaborada a partir de l'EAHS (Goldstein, 1978)

El dia en què l'alumnat va completar el qüestionari se li va llegir en veu alta les instruccions descrites en l'EAHS (*Annex 1*) i detallades (Goldstein, 1978): *«El present qüestionari té per finalitat conèixer com et desenvolupes en diferents situacions, i quin tipus de conducta dus a terme per enfrontar-t'hi. En aquest qüestionari a part de les dades personals, trobaràs una llista de 50 habilitats socials que poden posseir-se en major o menor grau. En cadascuna d'elles existeixen cinc possibilitats a respondre segons la freqüència en què compleixes les habilitats socials tal com ho teniu explicat*

esquemàticament a sobre de l'escala: mai (1); molt poques vegades (2); alguna vegada(3); sovint (4); i sempre o quasi sempre (5). Recordeu en contestar tots els apartats posant especial atenció que cada ítem no pot tenir més d'una puntuació. Heu de llegir amb deteniment cada frase i procurar que les puntuacions que assigneu a cada situació sigui un reflex del vostre comportament».

5.4.2. Entrevistes Alumnat

El 6 de maig es va entrevistar individualment a l'alumnat de 2n d'ESO, concretament a 7 alumnes a l'atzar, 2 alumnes per classe (2A, 2B i 2D) i 1'alumna de 2C (Annex 4). Així, només es va entrevistar a una alumna de 2C perquè solament ella havia realitzat el dossier d'aprenentatge. L'entrevista tenia la finalitat de valorar si l'alumnat va aprendre o no HS a través dels jocs, activitat, exercicis, i si el dossier d'aprenentatge va ajudar a desenvolupar-los la seva HSP. A més, se'ls hi va demanar si els havien agradat les sessions de bàsquet i fer el dossier, i si canviarien alguna cosa de les sessions o afegirien algun aspecte al dossier.

En general, l'alumnat va contestar que li havien agradat bastant les sessions de bàsquet i fer el dossier d'aprenentatge atès que els hi havia ajudat a millorar la seva HSP, i perquè era una cosa nova que no havien fet mai. Per exemple, l'alumne 2 va respondre que l'activitat que li havia facilitat el desenvolupament de les HS fou: *«L'activitat del joc de rols en què s'havia de representar l'habilitat social».* A més, declara que el dossier l'ha ajudat a desenvolupar la seva HS atès que ha seguit els passos: *«Sí, perquè he après com desenvolupar el meu aprenentatge, la meva habilitat social, la de demanar ajuda». «L'activitat de posar els passos de l'habilitat social, jo he seguit els passos i m'ha funcionat».* O l'alumne 4: *«mmm... Les activitats del joc de rols que vam fer quan descansàvem en els partits de bàsquet de fer preguntes o que faríem en el cas de si algú et diu alguna cosa saber respondre-li bé».* Addicionalment l'alumne 4 va justificar-ho així: *«Sí perquè ha sigut alguna cosa nova que no hem fet mai».* A més a més, el dossier havia estat una bona eina d'aprenentatge perquè tal com va argumentar l'alumne 1: *«Sí, perquè he intentat realitzar com he pogut la meva habilitat social que em va tocar. M'ha ajudat a ser més empàtic i comprendre el que pugui estar sentint l'altra persona. Em van ajudar les activitats que em feien posar en pràctica l'habilitat social amb la família, amb els amics o a casa meva, ja que m'ajudaven a comprendre com se senten les persones que tinc al voltant».* Finalment, l'alumne 7 va expressar: *«Perquè m'han ajudat a desenvolupar l'habilitat social que havia de millorar, en el meu cas, la de demanar ajuda. Per exemple, en el joc de rols, quan vaig haver de fer d'alumna i vaig haver de demanar a la X, que feia de professora, que no entenia una paraula en anglès»* (Annex 4).

Pel que fa als jocs, en general, els van agradar atès que era una manera fàcil d'aprendre a jugar a bàsquet talment com va ressaltar l'alumna 6: *«Sí, tot és més fàcil. Per exemple un nen a primària o a infantil que li fan relacionar no sé què amb els dibuixos, jo crec que els hi ajuda».* Si més no, els hagués agradat fer jocs o exercicis més específics de bàsquet que els haurien facilitat aprendre accions pròpies del bàsquet com botar, passar o tirar. N'és un bon exemple l'alumna 6: *«Jo crec que els jocs sí que ajuden, però no sé si també estaria bé que facis com una pràctica, no sé coses més dinàmiques. És a dir, posar en pràctica algun moviment del bàsquet, alguna cosa que es faci al joc».* O l'alumne 5 quan diu: *«Més pràctiques. O sigui llançar més a cistella»* (Annex 4).

Respecte al repte emocional els va agradar perquè van aprendre a reconèixer les emocions, cosa que mai havien fet tal com va manifestar l'alumne 5: *«Perquè no havia reconegut mai els meus sentiments».* Ara bé, l'alumna 5 va destacar la bona idea d'adjuntar el repte emocional a dins del

dossier de cada alumne en format de quadrat perquè cadascú marqués com s'havia sentit: *«Quedaria bé així, però també podries afegir un quadrat on posar el dibuix del sentiment que sents»* (Annex 4).

Quant a les propostes de millora, l'alumne 3 va contestar que li hagués agradat fer més partits i no perdre tant de temps amb les explicacions: *«Faria més temps de partit perquè tenim 1 h i 40 minuts i estem molt de temps explicant les coses i fent, no sé, altres coses que no estem fent i perdem mitja hora de temps d'Educació Física».* A més, alguns alumnes haurien fet reflexionar sobre les sessions que s'han fet a classe al dossier i crear més jocs en què haguessin de posar en pràctica la seva HSP, com ara les dues HS que treballaven durant la sessió com ara l'alumna 4: *«Inclouria en el dossier més activitats pràctiques com les que vam fer en el joc de rols, és a dir, donar possibles situacions i com actuaríem. I també activitats en què juguis a bàsquet i desenvolupis les habilitats socials».* Un altre exemple és l'alumne 1: *«Activitats que posessin en pràctica l'habilitat social que et va tocar, ja que hi havia jocs com el de botar la pilota que no podies sortir de la línia, no ho vaig entendre, a mi no em va ajudar a fer bàsquet».* Així i tot, també hi ha alumnes que no canviarien res del dossier com l'alumne 3: *«Jo crec que el dossier així ja està bé».* Ni tampoc de les sessions, com l'alumne 4: *«Res. Tot bé».* O l'alumne 2: *«No canviaria res». «No, tot em va agradar molt»* (Annex 4).

5.4.3. Qüestionari al professorat d'EF

El passat 6 de maig es va passar una enquesta al professorat d'EF que pretenia saber quin coneixement tenen de les HS, com aquests les treballen en les seves classes, i analitzar la valoració del mentor respecte a la situació d'aprenentatge (Annex 5).

Pel que fa al coneixement de les HS, els dos professors d'EF, homes i amb edats compreses d'entre els 40 als 49 anys, consideraven que les dominaven atès que es van posar un 8 sobre 10. Si més no, dissentien quant a què prioritzen més que aprengui l'alumnat. Per una banda, el mentor va manifestar que per ell depenia perquè eren coses diferents: *«Depèn, les habilitats socials són igual d'importants que aprendre la tècnica o la tàctica d'un esport».* I ho va argumentar així: *«Perquè són coses molt diferents, i tot a la vida és important».* D'altra banda, l'altre professor d'EF considerava més rellevants les HS que aprendre la tècnica i la tàctica d'un esport i ho justificava de la següent manera: *«Els beneficis de l'activitat física no són només a nivell motor, també ho són en l'àmbit psicològic i en l'àmbit social. Dins de l'ensenyament obligatori la matèria d'educació física és una gran eina per afavorir el desenvolupament personal i social dels alumnes»* (Annex 5).

Respecte a com treballen les HS en les seves classes d'EF, cap d'ells va esmentar cap model específic evidenciat científicament a través del qual les desenvolupessin com el *Skillstreaming* (McGinnis et al., 2012), el TPSR (Hellison, 2011), el SEL (CASEL, 2020), el VIA (Peterson & Seligman, 2004) o el PYD (Lerner et al., 2005). Per un costat el mentor va contestar breu i contundent: *«jugant».* Així i tot, no va detallar el com. Per l'altre costat, l'altre professor d'EF va insinuar que donava un paper protagonista en l'alumnat en l'organització del material i dels grups, i que juntament amb el respecte a les regles, això promovia les HS i n'augmentava l'autoregulació: *«En l'organització del material, organització de grups i sobretot respecte a les regles de joc. Aquest últim factor em facilita a les classes l'aflorament de l'autoregulació dels nostres alumnes»* (Annex 5).

Així doncs, tot i que implícitament en el joc o en l'assignació de tasques es desenvolupessin les HS en l'alumnat, ningú d'ells explicita un model o realitza un seguiment de l'alumnat quant al desenvolupament de les HS. A més, cal matissar que respectar les regles del joc seria més un valor i que les habilitats socials són una sèrie d'habilitats que es poden aprendre i que permeten a l'individu

interactuar competentment i apropiadament en un context social donat (American Psychological Association, 2024). Per exemple: ajudar als altres, formular preguntes, iniciar una conversació, utilitzar l'autocontrol, escoltar, demanar permís, establir-se un objectiu, formular una queixa...(McGinnis et al., 2012) (*Annex 5*).

Quant a la valoració del mentor de la situació d'aprenentatge va respondre de manera curta i concisa: «*correcte*». També li va semblar bé la proposta de desenvolupar les HS en l'equip que descansava, malgrat que estigués controlant els partits: *«estava més pendent dels que jugaven, però diria que bé».* A més, en relació amb la pregunta de què canviaria o faria diferent destaca perspicaç que seria millor si un estudiant s'encarregués d'arbitrar el partit atès que un docent no pot estar al mateix temps desenvolupant les HS en l'equip que descansa i controlant el partit de bàsquet: *«hi ha dues activitats paral·leles i això necessita dos docents o dos controladors, llavors pot ser caldria incorporar un àrbitre o algú que pugui estar pendent de la part on no hi ha el docent»* (*Annex 5*).

5.5. Recollida i anàlisi de dades

L'EAHS es va aplicar *pretest* i *posttest* en grups que van ser definits per les classes en què anava l'alumnat. Per això, és un assaig clínic no controlat pel fet que tots els subjectes participen en la intervenció, i endemés, és un mètode quasiexperimental perquè els grups no estan distribuïts aleatòriament.

L'EAHS és una escala amb 50 preguntes específiques de cada HS que són contestades de l'1 al 5 segons la freqüència en què es posen en pràctica les HS: mai (1); molt poques vegades (2); alguna vegada (3); sovint (4); i sempre o quasi sempre (5). A més, les puntuacions poden oscil·lar entre un mínim de 50 punts i 250 punts que després són classificades per nivell: nivell excel·lent (205 o +); nivell notable (157 a 204); nivell normal (78 a 156); nivell baix (26 a 77); i nivell deficient (0 a 25).

Així doncs, les variables són qualitatives i ordinals atès que les puntuacions es categoritzen per nivells. Per tant, s'ha realitzat la mediana de cada tipus d'habilitats socials, així com de les puntuacions finals, i a més a més, s'han calculat rangs interquartils i s'han elaborat gràfics de caixes i bigotis.

Pel que fa al tipus de test estadístic, com que és un estudi no aleatoritzat, amb mostres no superiors als 30 participants per grup i amb variables ordinals qualitatives, es va utilitzar el test no paramètric per mostres aparellades de prova de rangs amb signe de Wilcoxon (*Wilcoxon signed rank*).

Quant a l'anàlisi de dades es va emprar el JASP (*Jeffrey's Amazing Statistic Program*) amb què es va calcular la prova de rangs amb signe de Wilcoxon a fi d'obtenir la mida de l'efecte a través de la correlació de rang biserial (*Rank-Biserial Correlation*). S'interpreta com la r de Pearson de manera que, la mida de l'efecte es classifica de la següent manera: irrellevant (< 0,1), petit (0,1), mig (0,3), gran (0,5).

5.6. Intervenció

La intervenció va consistir en l'elaboració de tres sessions, 1 h aproximadament cadascuna d'elles, on els objectius d'aprenentatge van ser (*Annex 2*):

- Desenvolupar les HS a través de jocs, joc de rol i reptes.
- Conèixer el reglament bàsic de bàsquet (passes, dobles, 24 s de possessió, 8 s per passar camp i 5 s per treure del lateral) mitjançant jocs, situacions jugades i partits.
- Executar les habilitats tècniques (passada, bot, entrada i tir) pròpies de l'esport.
- Portar a cap habilitats tàctiques (marcatge i desmarcatge, ajudes defensives) pròpies de l'esport.
- Organitzar una estratègia amb l'equip propi vers l'equip contrari.
- Dur a terme valors: respecte, tolerància a la frustració, empatia, elogi i esportivitat.

Pel que fa a la dinamització de la sessió, en cadascuna s'efectuava un joc d'activació, un exercici d'un gest tècnic-tàctic, situacions jugades o partits de bàsquet de 30 a 40 minuts de durada, i una reflexió. Així i tot, la duració podria variar segons les circumstàncies del moment, és a dir, si se continuava jugant perquè un joc tenia èxit, o bé es canviava de joc si començava a ser avorrit. A més, convé ressaltar que durant els partits de bàsquet, l'equip que descansava rebia l'aplicació del joc de rols per desenvolupar les HS, i cada alumne a la primera sessió va rebre un dossier d'aprenentatge d'HSP en què es descrivia l'HSP que dominava i l'HSP que havia de millorar.

Amb relació als jocs d'activació, en la primera sessió es va implementar el joc de l'oca amb dau gegant per parelles, en la segona sessió el joc del fut-bàsquet i en la tercera sessió el joc del tres en ratlla.

Quant al joc de l'oca, un membre de la parella sortia botant amb la pilota i havia de realitzar una entrada. Si aconseguia encistellar, podia respondre a una pregunta de les que tenia guardades dins un plàstic. Tot seguit, si sabia la resposta venia a dir-me-la, i si era correcta podia llançar el dau gegant. Si més no, si desconeixia la resposta no li era permès llançar-lo, però sí que podia formular la pregunta que no sabia a la seva parella perquè aquesta en cas que conegués la resposta podia contestar-li. Així doncs, es treballava l'HS de formular preguntes i simultàniament l'HS de demanar ajuda.

Pel que fa al joc del fut-bàsquet, s'oposaven dos equips i l'objectiu de l'alumnat era que havia de botar una pilota de bàsquet i transportar alhora una pilota de futbol o de bàsquet a dins els cèrcols de l'altre camp. L'equip que tenia menys pilotes en els cèrcols del seu camp guanyava. Tot i que es van remarcar les normes de què no es valia xutar la pilota de futbol a l'altre camp, sinó que s'havia de conduir i plantar-la al cèrcol del camp contrari, i que no es podia llevar la pilota que condueix un jugador de l'altre equip, en haver-hi competició es van generar, a propòsit, situacions que suscitaven de l'HS d'autocontrol. A tall d'exemple, un alumne se'm va queixar de què un jugador de l'altre equip havia xutat la pilota o que un altre li havia llevat la seva. Així, havien de formular-me una queixa controlant la seva ira.

En relació amb el joc del tres en ratlla es va dividir la classe en equips de 4 o 5 membres. Cada equip tenia 3 cèrcols d'un color (verd, groc, lila o vermell) darrere la línia de fons i al mig camp hi havia distribuïts 9 cons que escenificaven les 9 opcions del taulell del tres en ratlla. De cada equip, sortia una parella en què cadascú botava una pilota de bàsquet i es donava la mà passantla entremig del cèrcol que transportaven. A continuació quan arribaven al taulell havien de decidir a quin con deixar

el cèrcol. Després, tornaven a la línia de fons i sortia la següent parella fins que l'equip que aconseguia 3 cèrcols en ratlla guanyava. Amb aquest joc es treballava l'HSAE davant les pressions de grup atès que la parella deixava el cèrcol en situacions estressants com ara a l'hora de fer 3 en ratlla o evitar que ho fes l'altre equip, podent ser influenciada la presa de decisió pel que els altres membres de l'equip ordenaven. A més, era un joc que exigia a l'alumnat desenvolupar l'HSP per decidir què havia causat el problema per no tornar a perdre en la següent partida.

A continuació del joc d'activació es realitzava un exercici tècnic-tàctic. Per exemple, en la primera sessió es va dur a terme un exercici analític d'entrades per parelles. Després, la persona que aconseguia fer 5 entrades guanyava. En la segona sessió, es va aplicar una situació de tocar i parar en un espai del mig camp de bàsquet. Un equip havia de pillar a l'altre per mitjà de passades. Cada membre de l'equip que fugia botava la pilota. A més, per augmentar la motivació es donava un temps limitat de 2 minuts i es posava música del Pac-Man. En la tercera sessió es van aplicar situacions jugades de 2x1 i 3x2. Per una banda, en la situació de 2x1 es realitzaven tres files darrere la línia de fons: una davall la cistella i les altres a les cantonades. Els jugadors que sortien de les cantonades atacaven i el que sortia de sota la cistella defensava amb una pilota de tenis. Els que atacaven donaven la volta a la línia de mig camp i després havien de fer cistella contra el defensor. Si el defensor tocava amb la pilota de tenis a l'atacant que tenia pilota de bàsquet impedia la cistella. Així, s'afavorien passades en atac per cercar el jugador lliure i es facilitava el joc en equip. D'altra banda, en la situació de 3x2 era el mateix funcionament que el 2x1, emperò els defensors anaven agafats de les mans per defensar. Per tant, es facilitava la consecució de l'atac.

Respecte als partits de bàsquet, aquests duraven uns 30 a 40 minuts segons la sessió. Cal ressaltar que en l'inici del primer i del segon partit es va introduir una pilota de rugbi per propiciar passades entre tots els membres de l'equip. També, mentre es jugaven els partits, l'equip o els jugadors que descansaven practicaven les dues HS de la sessió a partir del joc de rols.

El joc de rols consistia en el fet que dos alumnes escenificaven una de les HS, un com a actor principal i un altre com a actor secundari. Els altres eren observadors i tenien la funció de parar esment si l'actor principal complia amb els passos a seguir de l'HS, cada observador s'encarregava d'un pas. Això no obstant, abans es definia l'HS demanant a l'alumnat com la descriuria i en quina situació específica li'n podria ser útil. Després es repartien els passos que havien de seguir escrits en cartes d'habilitats que eren les directrius que l'actor havia de practicar. A tall d'exemple, de l'HS de formular preguntes: «*decideix de qui vols saber més; decideix a qui preguntar, pensa diferents maneres de demanar preguntes i escolliu-ne una, elegeix el temps i el lloc adequat per demanar la pregunta; i demana la pregunta*». Seguidament es modelitzava l'HS posant exemples: «*Estàs cansat perquè no entens l'anglès i demanes al professor/a la paraula hilarious»,* o un altre exemple *«estàs enfadat amb la teva xicota perquè et va dir que no podria quedar amb tu i la vas veure al carrer amb un amic seu. Li efectues preguntes»*. Tot seguit és sol·licitava un voluntari per fer d'actor, i un altre d'actor secundari. Subsegüentment, es dirigia el joc de rols, es recordaven els rols i es proporcionava retroacció sempre positiva i que corregís els errors com: *«Has estat valent per decidir el que volies fer, a diferència del que volia el grup».* A més a més, els observadors aportaven retroacció als actors destacant tant els passos que havien portat a cap com els que no: *«Ha seguit el pas de decidir de qui vols saber més ja que ha demanat el que volia dir la paraula amb anglès a la professora».* I d'afegitó, cal esmentar que a través de preguntes se'ls exhortava a donar-se comentaris positius: *«Podries explicar-nos una acció positiva que l'actor secundari ha fet que t'ha ajudat a tu».* O bé, d'una altra manera: *«Què creus que ha realitzat molt bé l'actor?».*

Quant al desenvolupament de les HS, se n'implementaven dues per sessió: en la primera sessió es va dur a terme l'HSB de demanar ajuda i l'HSA de formular preguntes; en la segona va ser l'HSRS de reconèixer les emocions, i l'HSAA d'utilitzar l'autocontrol; en la tercera i última sessió va ser l'HSAE davant les pressions de grup, i l'HSP de decidir què ha causat el problema.

L'HSRS de reconèixer les emocions, que no es va portar a la pràctica en el joc d'activació de la segona sessió, sí que es va aplicar en la reflexió tant de la segona com de la tercera sessió. En la reflexió l'alumnat va realitzar un repte emocional en què havia de portar la seva pinça personalitzada i adjuntar-la en una de les emoticones del full en blanc segons les emocions experimentades durant la sessió. A més, en la reflexió servia per mobilitzar en l'alumnat el que s'havia après durant la sessió, i al mateix temps, crear expectativa per la següent sessió.

Prèviament a la intervenció cal recordar que es va passar l'EAHS (Goldstein, 1978) a fi d'obtenir dades individuals de les HS de cada alumne. Així, amb aquestes dades vaig poder elaborar un dossier d'aprenentatge personalitzat per a cada alumne que va ser entregat a la primera sessió (*Annex 3*). A més, en aquest dossier d'aprenentatge es ressaltava l'HSP que eren experts i l'HSP que havien d'optimitzar, i s'hi incloïen tasques de treball autònom que els discents havien de fer a casa per tal de millorar l'HSP. A continuació, es va tornar a passar l'EAHS (Goldstein, 1978) posteriorment a la intervenció per observar si hi havia hagut qualque canvi en l'HSP que havien de millorar en el dossier d'aprenentatge.

6. Resultats

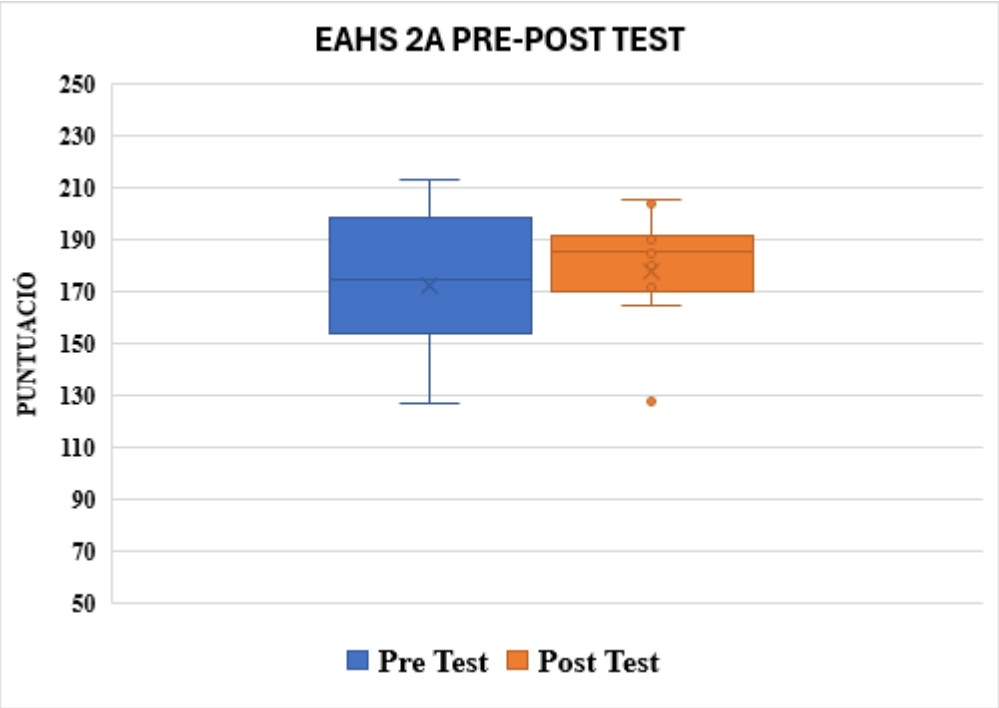
La presentació dels resultats s'organitza d'acord amb els objectius específics. En primer lloc, en relació amb l'objectiu específic 1 (O1) es comparen les medianes pretest i posttest. En segon lloc, quant a l'objectiu específic 2 (O2) s'han dut a terme jocs com l'oca, el tres en ratlla, el futbàsquet i el concurs de cistelles que propiciaven la posada en pràctica de les HS. En últim lloc, respecte a l'objectiu específic 3 (O3) i l'objectiu específic 4 (O4) s'ha elaborat un dossier d'aprenentatge personalitzat per cada alumne que ha pretès millorar la seva HSP, extreta dels resultats de l'EAHS (Goldstein, 1978).

En primer lloc, en relació amb l'O1 anomenat «*Identificar les HS en l'alumnat de 2n d'ESO mitjançant l'aplicació pretest i posttest de l'EAHS (Goldstein, 1978)*» s'han calculat les medianes de les puntuacions totals de l'EAHS prèviament (pretest) i posteriorment a la implementació (posttest) de les tres sessions de bàsquet en què es va implementar el model *Skillstreaming*. Cal destacar que s'ha observat que les medianes de les puntuacions totals de l'EAHS posttest són superiors a les del *pretest* en tres dels quatre grups de 2n d'ESO (A, B i C) (Figura 1, Figura 2 i Figura 3). En canvi, la mediana de les puntuacions totals de l'EAHS posttest és inferior a la del pretest en la classe de 2D (Figura 4).

Quant a la classe de 2A (Figura 1) obté una mediana de 175 en el pretest, i és superada en el posttest obtenint-ne una de 186. Així, el % de l'increment del posttest respecte al pretest és d'un 6%.

Figura 1

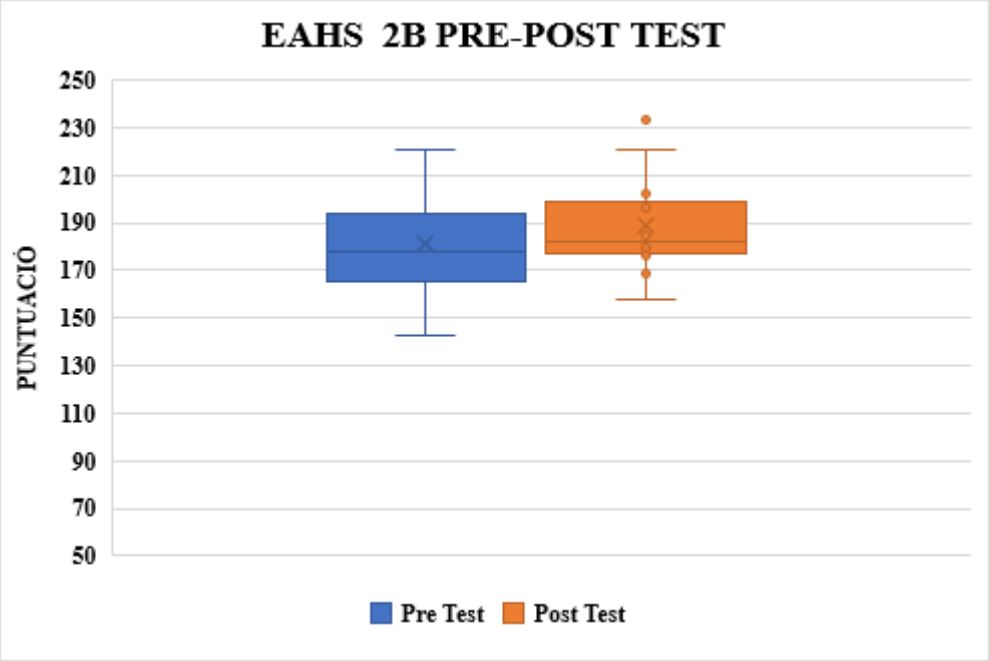
EAHS Totals 2A Pre-Post Test



Pel que fa a la classe de 2B (Figura 2), assoleix una mediana de 178 en el *pretest* i una mediana de 182 en el *posttest.* Així, la mediana del *posttest* és superior i representa un increment del 2,25% respecte al *pretest*.

Figura 2

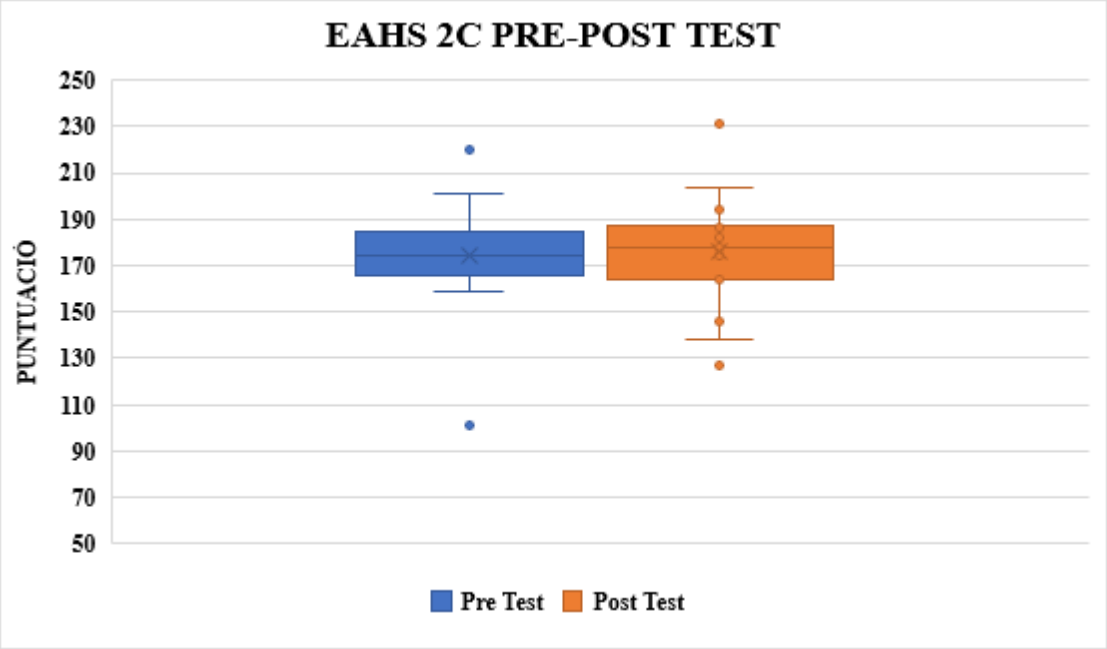
EAHS Totals 2B Pre-Post Test



Quant a la classe de 2C (Figura 3), augmenta lleugerament la mediana sent de 176 el *pretest* i de 178 en el *posttest*. Així, en comparació amb el *pretest*, el % de l'increment del *posttest* és d'1,42%.

Figura 3

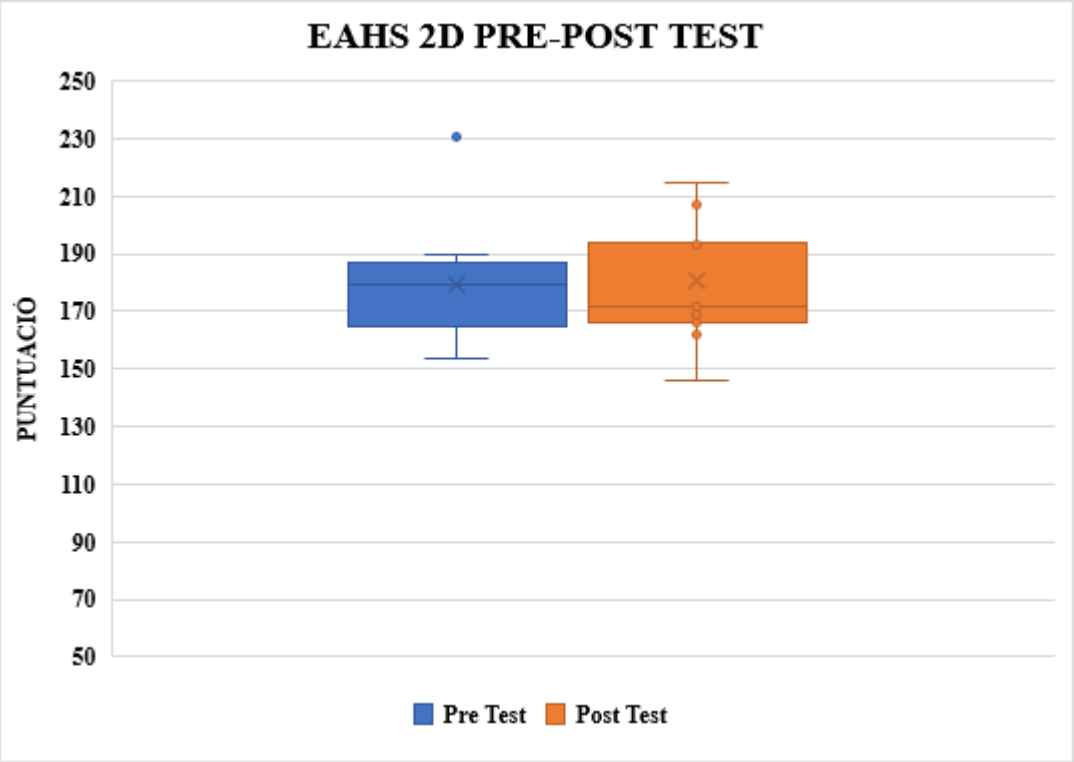
EAHS Totals 2C Pre-Post Test



En relació amb la classe de 2D (Figura 4), és l'únic grup que disminueix les puntuacions de les medianes del posttest respecte al pretest atès que al pretest obté una mediana de 179 i en el posttest una mediana de 172. Així doncs, la mediana del posttest decau un 4% respecte a la del pretest.

Figura 4

EAHS Totals 2D Pre-Post Test



Així doncs, cal ressaltar que la classe en què s'ha produït un major increment en les medianes de les puntuacions totals de l'EAHS ha estat 2A amb un 6% (Figura 1). Després 2B i 2C han augmentat les medianes un 2,25% i un 1,42% respectivament (Figura 2 i Figura 3). Això no obstant, la classe de 2D redueix les puntuacions un 4% (Figura 4).

Quant a les medianes dels tipus d'HS, tres classes (2A, 2B i 2C) creixen en la majoria dels tipus, mentre que la classe de 2D creix en algunes HS i decreix en algunes altres. D'entrada la classe de 2A (Figura 5) augmenta en tres dels sis tipus d'HS: Habilitats Socials Relacionades amb els Sentiments (HSRS), Habilitats Socials Alternatives a l'Agressió (HSAA), i Habilitats Socials de Planificació (HSP). Així i tot, obté la mateixa mediana en les Habilitats Socials Bàsiques (HSB), i les disminueix en les Habilitats Socials Avançades (HSA) i en el grup de les habilitats socials per afrontar l'estrès (HSAE). Si més no, cal remarcar que en el tipus d'HSB, tot i no haver-hi increment en la mediana, els resultats són positius atès que els quartils (Q1 i Q3) del posttest són superiors als dels

pretest, malgrat que l'amplitud interquartílica (AIQ) és lleugerament superior en el posttest 8,75% respecte al pretest. Pel que fa a 2B (Figura 6), tot i ser la segona classe amb major increment de la mediana, és la classe que augmenta en quasi tots els tipus d'HS (HSB, HSRS, HSAA, HSAE i HSP), menys en les HSA que disminueixen un punt en la mediana vist que passen de 23 en el pretest a 22 en el posttest. Quant a la classe de 2C (Figura 7), acreix les medianes en la majoria dels tipus d'HS (HSB, HSRS, HSAE i HSP). Això no obstant, decreix en les HSAA i manté la mateixa mediana en les HSA. En relació amb la classe de 2D (Figura 8), augmenta en tres tipus d'HS (HSB, HSA i HSAA) i minva en els altres tres (HSRS, HSAE i HSP).

Figura 5

EAHS 2A Tipus d'HS Pre-Post Test

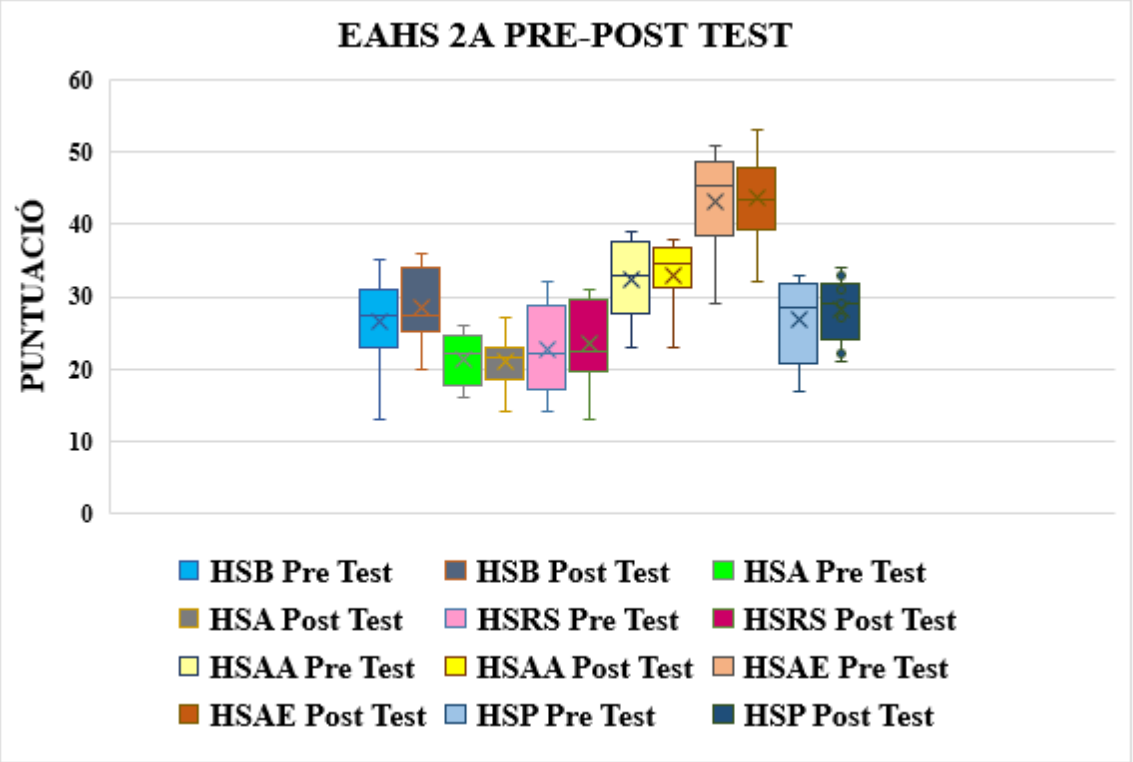


Figura 6

EAHS 2B Tipus d'HS Pre-Post Test

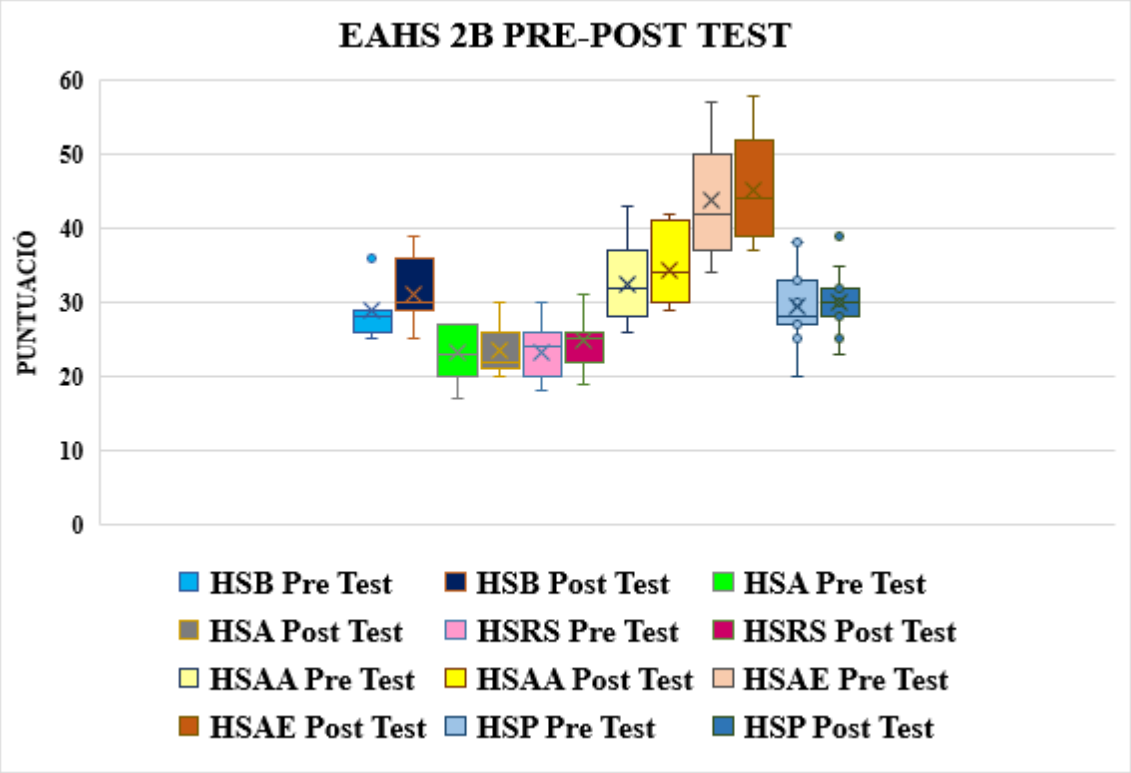


Figura 7

EAHS 2C Tipus d'HS Pre-Post Test

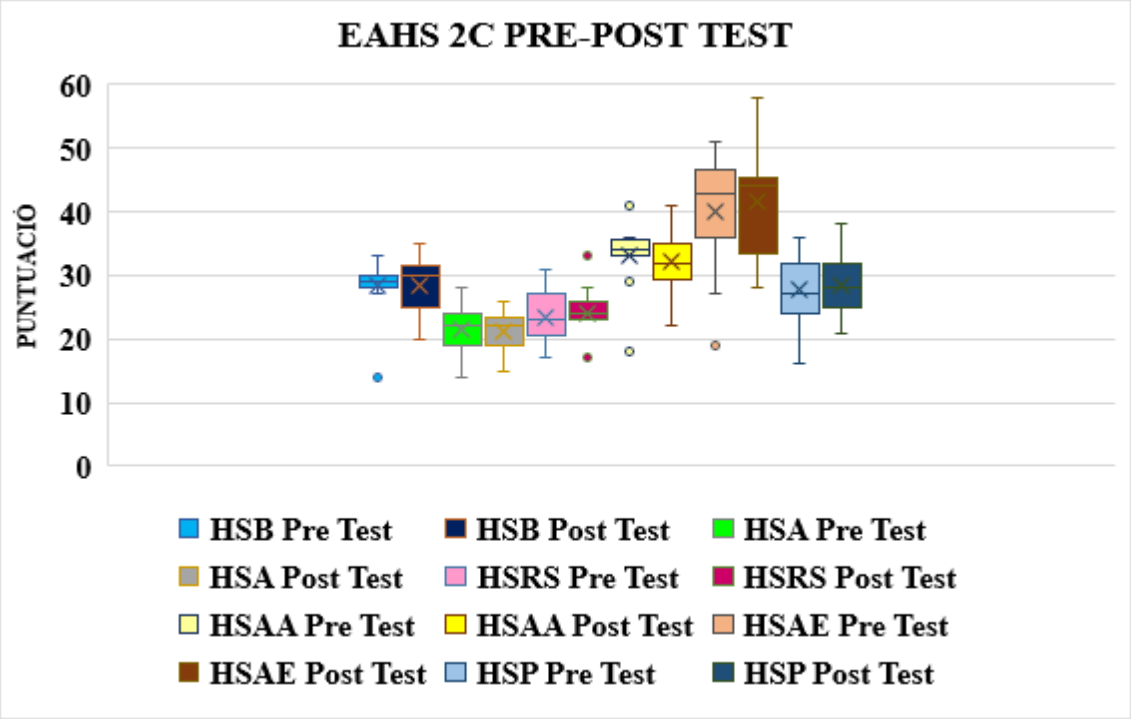
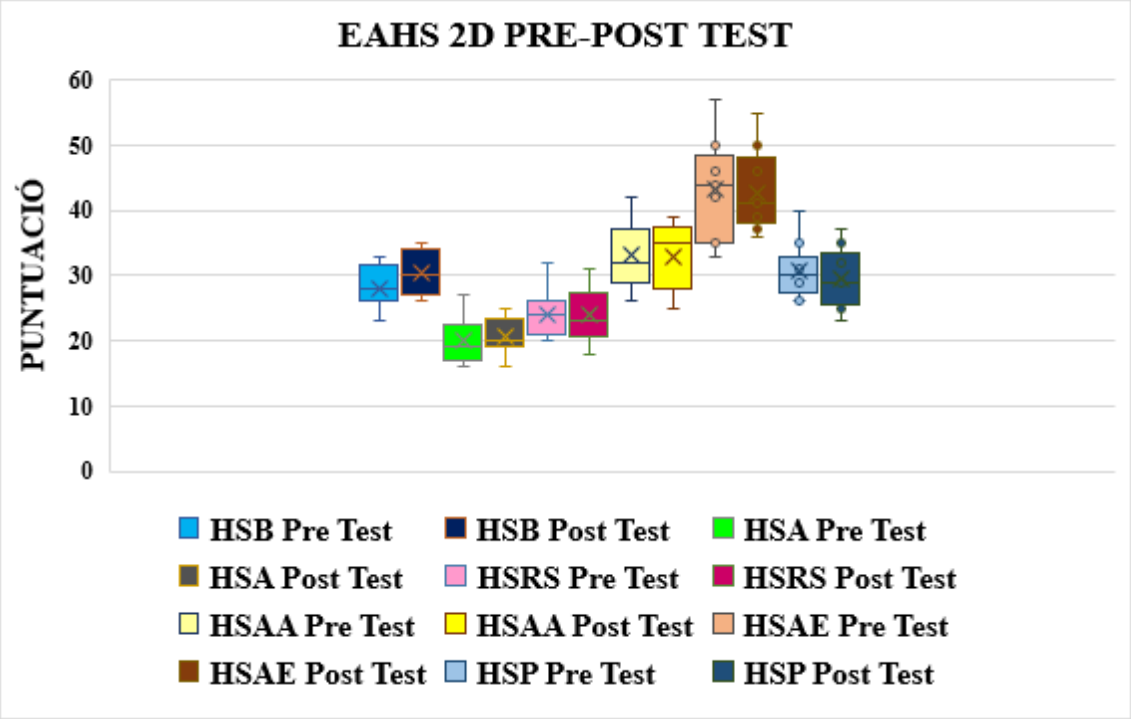


Figura 8

EAHS 2D Tipus d'HS Pre-Post Test



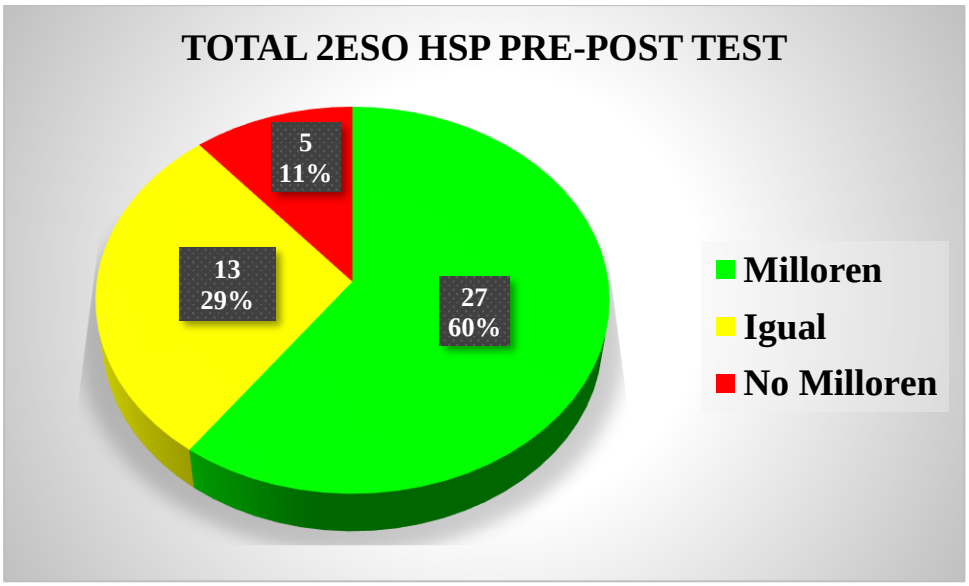
En segon lloc, quant a l'O2 anomenat *«Elaborar un recull d'activitats motrius, jocs i reptes de bàsquet que suscitin la posada en pràctica d'HS»,* s'han elaborat un recull d'activitats motrius, jocs i reptes de bàsquet que han suscitat la posada en pràctica d'HS. A tall d'exemple, el joc de l'oca amb què l'alumnat per parelles treballava l'HS de formular preguntes i la de demanar ajuda. El joc consistia en què un membre de la parella anava a fer una entrada. Quan encistellava, agafava un paper del plàstic situat sota la cistella i retornava allà on estava la seva parella. Si sabia la resposta la deia al professor, si no la sabia podia demanar-li ajuda a la parella formulant-li una pregunta. Si contestava correctament, podia llançar el dau i avançar la seva fitxa en el taulell de l'oca. També, un altre exemple va ser el joc del fut-bàsquet en què l'alumnat havia de transportar pilotes de futbol o de bàsquet als cèrcols del camp de l'equip contrari. Guanyava l'equip que tenia menys pilotes al seu camp. Aquest joc propiciava que algun alumne no complís les normes i que l'alumnat que es queixava respecte aquells que no les complien havia de desenvolupar l'HS de formular una queixa presentant-la al professorat. Un altre joc era el joc del tres en ratlla en què l'alumnat de l'equip perdedor millorava l'HS de determinar què ha causat el problema atès que havia de cercar alternatives per poder guanyar. Finalment, el repte emocional amb què l'alumnat indicava amb una pinça l'emoció com s'havia sentit durant la sessió servia perquè desenvolupessin l'HS de saber els sentiments.

En tercer i últim lloc, agrupant l'O3 *«Personalitzar l'HS (HSP) de millora en l'alumnat a partir dels resultats de l'EAHS (Goldstein, 1978)»* amb l'O4 *«Dissenyar un dossier d'aprenentatge personalitzat a cada alumne per al desenvolupament de l'HSP a través de les tasques de treball autònom a casa»* s'ha dissenyat un dossier d'aprenentatge personalitzat per cada alumne a fi de desenvolupar la seva HSP – identificada amb l'EAHS (Goldstein, 1978) – mitjançant tasques de treball autònom. A més, després que hagin completat el dossier s'han aprofitat els resultats posttest de l'EAHS amb la finalitat d'observar si havien hagut canvis en l'HSP, en comparació amb els resultats pretest.

Respecte a les HSP que cada estudiant havia de millorar, els resultats en l'EAHS específics de cada HSP posttest a diferència dels obtinguts en el pretest van ser superiors en la major part de l'alumnat (60%, 27 de 45 estudiants) (Figura 9). Així i tot, quasi una tercera part de l'alumnat va respondre el mateix valor tant en el pretest com en el posttest (29% 13 de 45 alumnes), i 5 alumnes van baixar el resultat en el posttest respecte al pretest (11%) (Figura 9).

Figura 9

Total 2ESO HSP Pre-Post Test



Pel que fa a les classes, en tres (2A, 2B i 2C) de les quatre classes la major part de l'alumnat va augmentar els resultats de l'HSP assignada en el posttest respecte al pretest (Figura 10, Figura 11 i Figura 12). Tot i això, en la classe de 2D, solament dos estudiants d'un total de 9 van incrementar els resultats de la seva HSP (Figura 13). Així doncs, la major part de l'alumnat de 2D (78%) va obtenir els mateixos resultats (4 estudiants d'un total de 9, és a dir, un 45%), o bé va disminuir-los (3 estudiants d'un total de 9, és a dir, un 33%) (Figura 13).

Figura 10

Alumnat 2A HSP Pre-Post Test

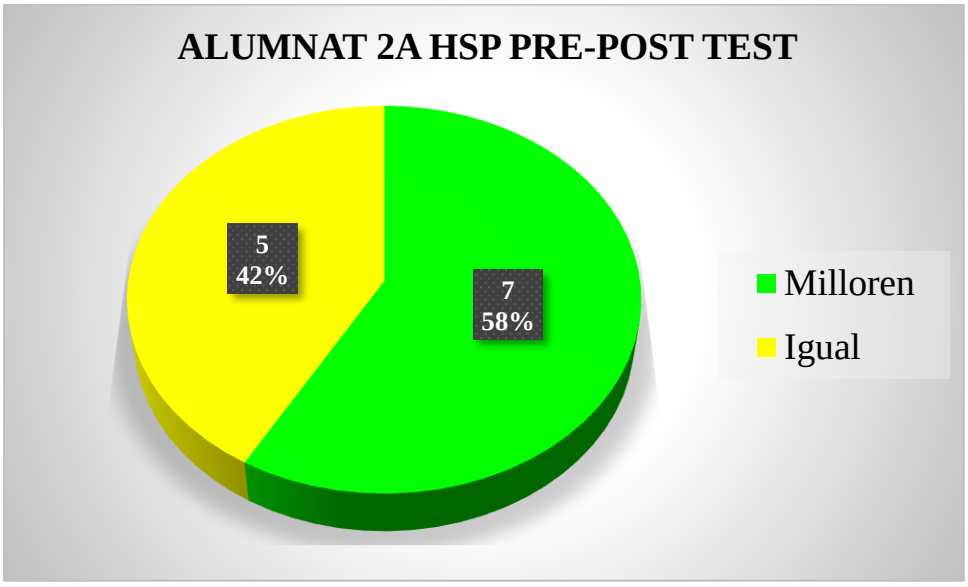


Figura 11

Alumnat 2B HSP Pre-Post Test

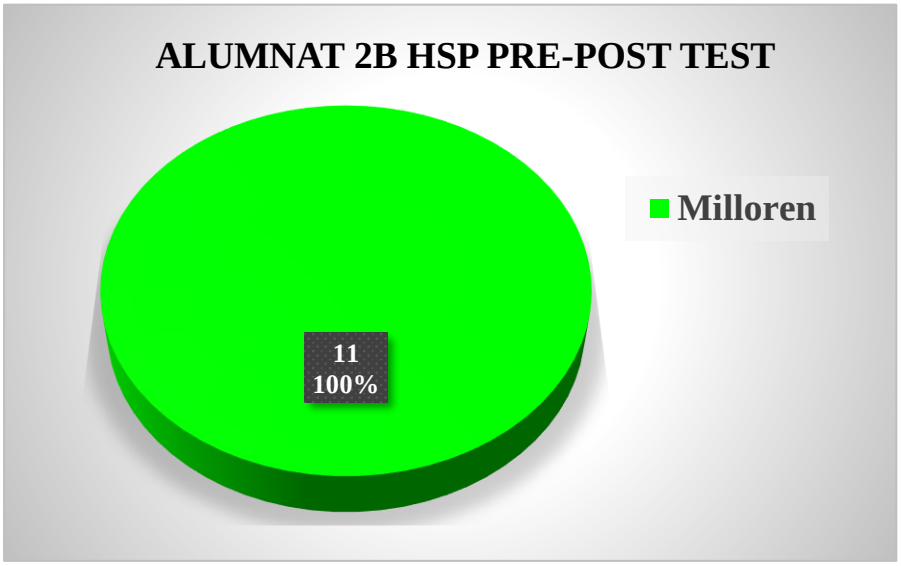


Figura 12

Alumnat 2C HSP Pre-Post Test

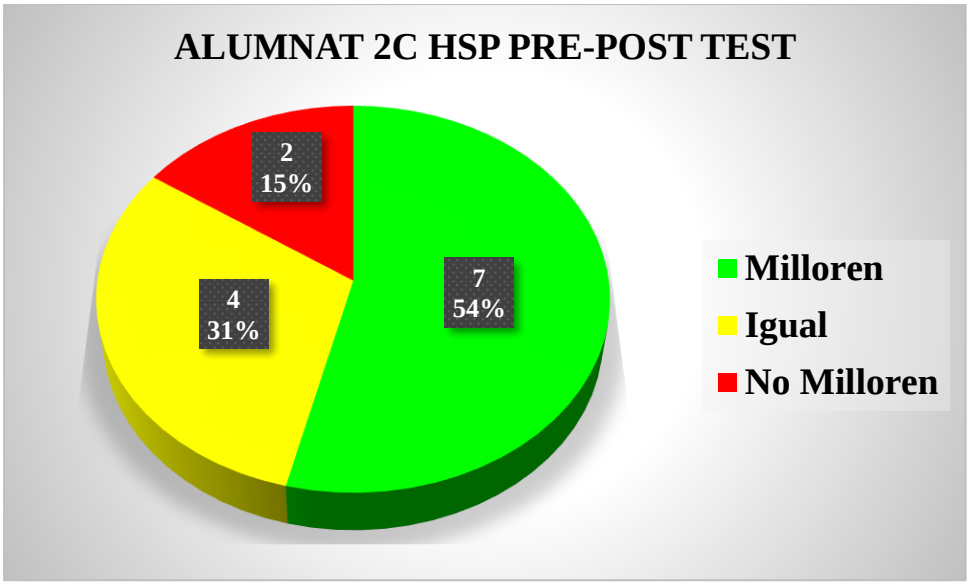
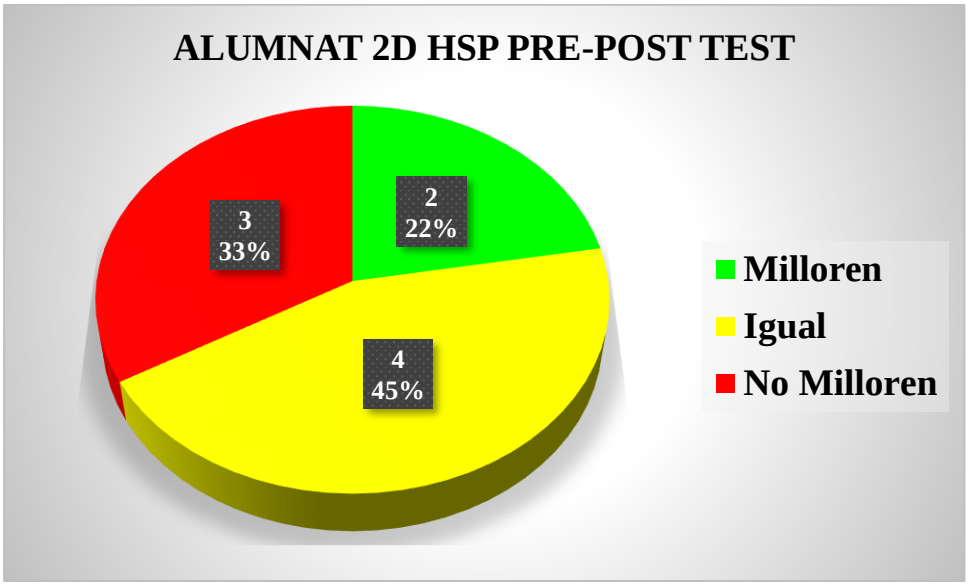


Figura 13

Alumnat 2D HSP Pre-Post Test



En les següents taules es mostren els resultats de les diferents classes amb què s'han realitzat les figures de caixes i bigotis: Taula 2 (2A), Taula 3 (2B), Taula 4 (2C) i Taula 5 (2D).

Taula 2

Resultats 2A EAHS Pre-Post Test

Participants	HSB Pre Test	HSB Post Test	HSA Pre Test	HSA Post Test	HSRS Pre Test	HSRS Post Test	HSAA Pre Test	HSAA Post Test	HSEE Pre Test	HSEE Post Test	HSP Pre Test	HSP Post Test
A1	23	27	21	23	21	22	31	37	38	47	27	34
A2	31	30	22	23	29	30	37	35	49	44	32	29
A3	35	35	26	27	31	30	39	38	50	46	32	30
A4	30	35	20	20	20	19	30	32	46	43	30	23
A5	31	36	25	21	32	31	38	34	51	51	29	31
A6	24	26	22	22	14	22	35	37	48	48	31	32
A7	13	25	16	18	17	26	27	36	44	53	17	27
A8	31	31	22	23	23	22	38	32	45	43	28	29
A9	21	20	17	15	18	16	23	23	31	32	19	22
A10	23	22	17	14	16	13	24	23	29	38	18	21
A11	30	28	25	25	28	28	36	36	46	43	33	33
A12	25	27	23	20	23	23	31	31	40	35	26	29
Mediana	27.5	27.5	22	21.5	22	22.5	33	34.5	45.5	43.5	28.5	29

Taula 3

Resultats 2B EAHS Pre-Post Test

Participants	HSB Pre Test	HSB Post Test	HSA Pre Test	HSA Post Test	HSRS Pre Test	HSRS Post Test	HSAA Pre Test	HSAA Post Test	HSEE Pre Test	HSEE Post Test	HSP Pre Test	HSP Post Test
B1	29	36	23	22	20	22	28	29	41	37	28	23
B2	28	30	25	26	25	26	32	31	41	39	27	30
B3	29	31	27	27	26	25	37	35	45	48	33	30
B4	28	29	23	21	25	27	34	29	50	44	31	30
B5	36	39	27	30	27	31	43	42	50	52	38	39
B6	27	29	24	26	20	22	37	41	49	52	30	32
B7	26	31	17	22	20	25	26	35	34	43	20	29
B8	26	29	20	20	18	26	31	31	42	42	28	28
B9	27	25	22	22	21	19	26	30	35	37	25	25
B10	25	27	20	20	24	24	32	34	37	44	27	29
B11	37	37	27	24	30	26	32	41	57	58	38	35
Mediana	28	30	23	22	24	25	32	34	42	44	28	30

Taula 4

Resultats 2C EAHS Pre-Post Test

Participants	HSB Pre Test	HSB Post Test	HSA Pre Test	HSA Post Test	HSRS Pre Test	HSRS Post Test	HSAA Pre Test	HSAA Post Test	HSEE Pre Test	HSEE Post Test	HSP Pre Test	HSP Post Test
C1	14	20	14	15	20	17	18	22	19	29	16	24
C2	29	30	22	21	22	28	34	33	43	45	27	29
C3	28	34	23	22	28	26	36	33	50	46	36	33
C4	29	31	16	22	21	23	33	41	43	52	24	35
C5	27	23	18	15	23	23	34	25	36	35	24	25
C6	30	32	24	23	28	26	36	32	48	45	32	29
C7	33	35	28	26	31	33	41	41	51	58	36	38
C8	30	26	24	23	25	26	35	37	41	44	30	26
C9	29	29	20	21	19	24	33	33	44	45	21	25
C10	28	30	25	24	22	23	33	29	39	41	27	31
C11	30	24	22	17	26	17	35	31	36	28	25	21
C12	29	30	21	21	24	24	33	30	45	42	32	27
C13	33	26	22	24	17	24	29	30	27	32	31	28
Mediana	29	30	22	22	24	24	34	32	43	44	27	28

Taula 5

Resultats 2D EAHS Pre-Post Test

Participants	HSB Pre Test	HSB Post Test	HSA Pre Test	HSA Post Test	HSRS Pre Test	HSRS Post Test	HSAA Pre Test	HSAA Post Test	HSEE Pre Test	HSEE Post Test	HSP Pre Test	HSP Post Test
D1	28	26	16	16	20	20	35	25	50	36	30	23
D2	33	34	18	19	27	26	39	37	44	46	29	32
D3	23	30	16	19	21	22	30	32	35	39	29	30
D4	26	27	22	19	22	23	34	38	35	37	26	25
D5	28	27	23	22	25	21	32	29	46	41	31	26
D6	33	33	27	25	32	31	42	39	57	50	40	37
D7	26	29	19	20	21	18	26	27	33	39	30	29
D8	26	34	18	25	24	29	32	35	42	41	26	29
D9	30	35	22	21	25	26	28	35	47	55	35	35
Mediana	28	30	19	20	24	23	32	35	44	41	30	29

Pel que fa a l'anàlisi estadística elaborat amb JASP, després d'haver dut a terme el *Wilcoxon signred rank test* (Taula 6) no es van trobar efectes significatius atès que la correlació del rang biserial va sortir negativa en tres dels quatre grups, i a 2A, tot i augmentar, l'augment era irrellevant (0,038) (Taula 6). També, cal ressaltar que es va fer el Wilcoxon signed rank test ja que es va passar una EAHS ordinal i les classes presentaven mostres petites (grups menors a 30 participants). Tanmateix, es podria haver optat per fer la t-student atès que el test de normalitat no va ser significatiu i les dades presentaven una distribució normal (Taula 7). A més, cal destacar que en l'anàlisi estadística si es fan mitjanes s'observa com augmenten respecte les del pretest en tots els grups (Taula 8), així com les puntuacions (Figura 14).

Taula 6

Wilcoxon signed rank test

Paired Samples T-Test

Measure 1		Measure 2	W	z	df	p	Hodges-Lehmann Estimate	Rank-Biserial Correlation	SE Rank-Biserial Correlation
2A Puntuacions Pre-Test	-	2A Puntuacions Post-Test	40.500	0.118		0.937	0.671	0.038	0.316
2B Puntuacions Pre-Test	-	2B Puntuacions Post-Test	5.500	-2.014		0.050	-8.000	-0.756	0.358
2C Puntuacions Pre-Test	-	2C Puntuacions Post-Test	41.000	-0.314		0.780	-1.000	-0.099	0.305
2D Puntuacions Pre-Test	-	2D Puntuacions Post-Test	19.000	-0.415		0.722	-3.000	-0.156	0.358

Note. Wilcoxon signed-rank test.

Taula 7

Test de Normalitat Shapiro-Wilk

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

			W	p
2A Puntuacions Pre-Test	-	2A Puntuacions Post-Test	0.735	0.002
2B Puntuacions Pre-Test	-	2B Puntuacions Post-Test	0.864	0.065
2C Puntuacions Pre-Test	-	2C Puntuacions Post-Test	0.978	0.968
2D Puntuacions Pre-Test	-	2D Puntuacions Post-Test	0.927	0.450

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

Taula 8

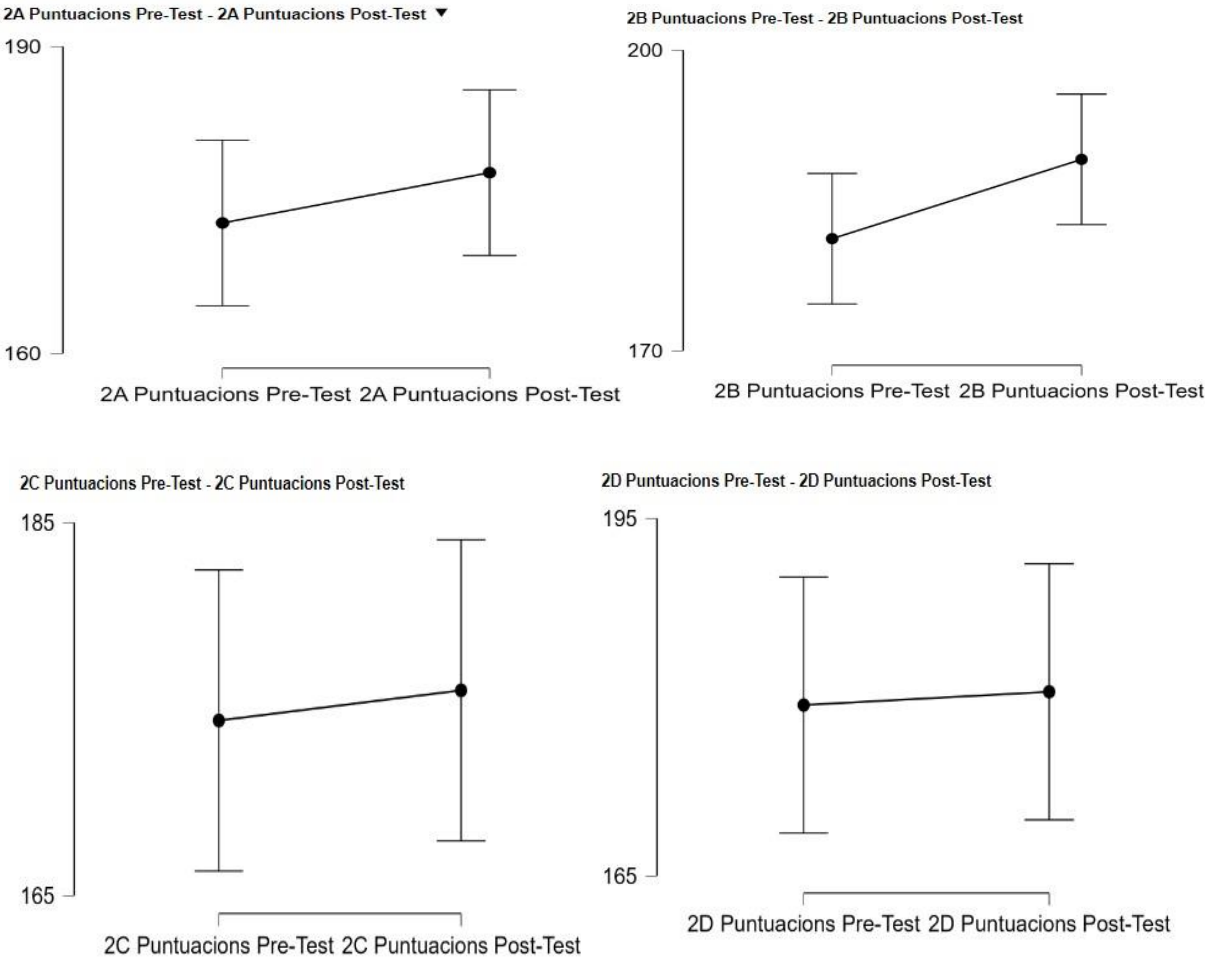
Descriptives

Descriptives

	N	Mean	SD	SE	Coefficient of variation
2A Puntuacions Pre-Test	12	172.750	30.136	8.700	0.174
2A Puntuacions Post-Test	12	177.667	25.307	7.305	0.142
2B Puntuacions Pre-Test	11	181.182	25.151	7.583	0.139
2B Puntuacions Post-Test	11	189.091	22.305	6.725	0.118
2C Puntuacions Pre-Test	13	174.385	28.100	7.793	0.161
2C Puntuacions Post-Test	13	176.000	27.821	7.716	0.158
2D Puntuacions Pre-Test	9	179.333	23.564	7.855	0.131
2D Puntuacions Post-Test	9	180.444	22.853	7.618	0.127

Figura 14

Diagrames de caixes



7. Discussió

En la literatura científica existeixen nombrosos estudis que pretenen millorar les HS dels participants a través de diferents models: SEL (CASEL, 2020), TPSR (Hellison, 2010), VIA (Peterson & Seligman, 2004) o el model de les 5 C's (Lerner et al., 2009) i el model dels 40 actius (Benson, 2006) dins el PYD.

Així i tot, bastants d'aquests estudis presenten nombroses limitacions: els estudis no són longitudinals ni aleatoritzats, el grup control és inactiu ja que no rep cap proposta que es contrasti amb la intervenció, els investigadors són els mateixos que implementen el programa, les mostres són petites, no es descriuen amb detall els programes (Bailey et al., 2009) i apliquen instruments diversos en l'avaluació dels resultats (Opstoel et al., 2020). A tall d'exemple, una intervenció amb SEL va trobar millores amb l'autoeficàcia social, el control de les expectatives i en les creences del control personal en jugadors de bàsquet amb 16 anys de mitjana
(Malinauskas et al., 2018). Malgrat això, presenta diverses limitacions com ara que és un estudi de casos en què no s'aleatoritzen els participants, i que l'investigador és la mateixa persona que dur a terme la intervenció (Malinauskas et al., 2018). Per tant, no poden generalitzar-se els resultats.

També, un altre estudi amb limitacions és la intervenció amb SEL (Malinauskas & Malinauskiene, 2021) efectuada en alumnes immersos en l'etapa mitjana de l'adolescència (15-
18 anys) realitzat pel mateix autor de l'anterior estudi. Una primera limitació és que s'implementa només al grup experimental, és a dir, no es proporciona cap proposta al grup control per valorar si realment la intervenció és vàlida. Per tant, tot i obtenir efectes significatius en el grup d'intervenció amb mides d'efecte petites i mitjanes sobre diferents habilitats socioemocionals – habilitats emocionals (regular les emocions, avaluar i expressar les emocions, comprensió de les emocions i optimisme) i HS (empatia, cooperació, assertivitat i autocontrol) – no poden concloure que les millores han estat suscitades per la intervenció, per l'efecte placebo o bé per l'atzar. A més tampoc en aquest estudi és fa un seguiment al grup experimental per avaluar si es transfereixen les HS en altres contextos (Malinauskas & Malinauskiene, 2021).

Ara bé, cal destacar que també existeixen rigorosos estudis aleatoritzats que desenvolupen les HS. Com per exemple, l'aplicació del TPSR en alumnat de 2n d'ESO en risc de fracàs escolar en dos instituts de València (Escartí et al., 2010). A més, cal remarcar que l'aplicació amb TPSR, que va posar-se en pràctica durant tot un curs escolar, va augmentar l'autoeficàcia a l'hora de demanar ajuda, i l'autoregulació de l'aprenentatge quant a l'organització del treball escolar en l'alumnat del grup experimental. Si més no, convé puntualitzar que es va comparar amb un grup control inactiu i es va aplicar en pocs participants (Escartí et al., 2010).

La major part dels models (SEL, TPS, VIA, PYD) esmentats fonamenten la seva intervenció en quatre processos d'entrenament (modelatge, joc de rols, retroacció de rendiment i generalització) que vertebren el model *Skillstreaming*. Així, com que el *Skillstreaming* els engloba tots, aquesta va ser la principal raó per la qual es va escollir-lo. A tall d'exemple, en les intervencions amb SEL descrites anteriorment (Malinauskas et al., 2018; Malinauskas & Malinauskiene, 2021) apliquen tres dels quatre processos d'entrenament (modelatge, joc de rols i retroacció de rendiment), tot i que manquen del procés de transferència dels

aprenentatges en altres contexts, que sí que s'integra en el *Skillstreaming* i que és considerat com el procés imprescindible per consolidar l'HS (McGinnis et al., 2012).

Els quatre processos d'entrenament són tècniques efectives per desenvolupar les HS. Així i tot, alguns autors van trobar que el modelatge sobresortia per damunt de totes (McGinnis et al., 2012). Si més no, segons els autors del *Skillstreaming* tots els processos són importants i cap d'ells exclou els altres per desenvolupar les HS (McGinnis et al., 2012). Això no obstant, cal tenir en compte que, tot i que els quatre processos faciliten el desenvolupament de les HS des de la perspectiva del comportament, només representen un component d'una intervenció multimodal complexa que integraria altres tipus d'entrenament d'HS (Spence, 2003). En són bons exemples l'entrenament d'habilitats de percepció social com la identificació de l'expressió facial, la postura corporal, el to de veu o el contacte ocular a través de la interpretació de vinyetes, els mètodes d'autoregulació i d'instrucció personal com el diàleg intern o *self-talk*, el pensar en veu alta utilitzant vinyetes i emprar apunts o pistes com fotografies que ajudin a l'alumnat a aprendre els passos de les HS, la resolució de problemes interpersonals en situacions conflictives seguint quatre passos: identificar el problema, generar solucions alternatives, predir les conseqüències de cada alternativa i seleccionar i planificar l'estratègia més probable que condueixi a un resultat exitós (Spence, 2003). A més a més, tot i que no s'exposen a l'article, l'autora apunta que també s'han d'integrar al programa de desenvolupament de les HS la reducció de les respostes socials inapropiades a través del tractament de contingències, l'entrenament parental, l'entrenament de relaxació i la reestructuració cognitiva (Spence, 2003).

El *Skillstreaming* és un model multimodal ja que inclou la major part dels entrenaments manifestats: l'entrenament de les habilitats de percepció social es faciliten a través de l'aprenentatge de les HS com la de reconèixer els sentiments, la d'expressar els sentiments o la de comprendre els sentiments dels altres; els mètodes d'autoregulació i d'instrucció personal s'incentiven a través de què l'alumnat segueixi els passos per aprendre les HS i de demanar-li preguntes perquè pensi en veu alta i reflexioni. Com per exemple en l'HS de fer front a les pressions de grup l'alumnat ha de respondre en veu alta a preguntes com: *"Què t'ha dit que vol que facis el teu amic?"*, *"Què pots fer?"* i *"Quina és la millor opció a escollir?"*; la resolució de problemes interpersonals es promouen a través de l'aprenentatge del grup d'HSAE per part de l'alumnat; l'entrenament de contingències s'afavoreix a partir de la retroacció de rendiment; l'entrenament parental s'impulsa mitjançant les llistes de verificació o material orientatiu pels familiars perquè treballin les HS amb els seus fills/es; l'entrenament de relaxació es porta a cap mitjançant l'aprenentatge dels passos a seguir de diferents HS que requereixen d'introspecció com l'HS d'autocontrol: *"Respira"*, *"Focalitza't en què passa en el teu cos", "Compta a 10"* o *"Respira profundament"* (McGinnis et al., 2012).

Així doncs, el *Skillstreaming* va ser el programa escollit perquè és un programa global que integra els diferents mètodes d'entrenament de les HS que especifica Spence (2003), i sobretot, perquè és un programa que està evidenciat científicament (McGinnis et al., 2012, p. 2). També, el *Skillstreaming* és un programa funcional i viable en les classes d'EF, ja que s'aplica a grups de 8 alumnes i requereix de poc espai. Endemés, un dels aspectes positius és que s'adreça a la necessitat de cada estudiant atès que parteix de l'HSP que ha de millorar segons l'EAHS, cosa que fa que augmenti la seva participació i se'n personalitzi el seu aprenentatge, característiques que fomenten l'aprenentatge i el progrés en les HS (Spence, 2003) (Quinn et al., 1999). A més, fomenta el treball autònom, l'autoregulació de

l'aprenentatge, i la transferència dels aprenentatges en altres contextos pel fet que l'alumnat ha d'acomplir tasques relacionades amb l'HSP que ha de millorar, que agrupades en un dossier d'aprenentatge l'ajuden a aplicar l'HS en la situació que ell o ella consideri i a retornar-li el dossier amb comentaris.

El *Skillstreaming* és un camp per explorar atès que no s'hi troben en la literatura científica intervencions específiques amb *Skillstreaming* que desenvolupin les HS en les classes d'Educació Física. Això no obstant, cal advertir que abans d'aplicar qualsevol intervenció amb EHS cal llegir amb atenció varis metanàlisis, entre d'altres, que qüestionen els suposats efectes beneficiosos dels EHS perquè van trobar mides d'efecte lleus en alumnat amb TEC (Quinn et al., 1999) (Mathur et al., 1998) i en alumnat amb discapacitat d'aprenentatge (Forness & Kavale, 1996), i que emfatitzen que cal millorar la qualitat dels estudis i intervencions.

Així mateix, cal clarificar que els metanàlisis esmentats (Quinn et al., 1999) (Mathur et al., 1998) (Forness & Kavale, 1996) són totalment partidaris de què l'alumnat aprengui les HS i les millori, ja que tal com adverteixen si no les adquireixen ni les desenvolupen de joves, és probable que els problemes mentals, d'ajustament i de delinqüència s'agreugin en l'edat adulta. Per tant, en realitat, el que manifesten amb contundència és que és essencial que els articles científics personalitzin les HS en l'alumnat amb TEC o discapacitat d'aprenentatge perquè veritablement els estudis comportin beneficis. En canvi, si s'apliquen intervencions grupals amb HS que el professor considera rellevants per la seva classe, és més que possible que no siguin significatives per l'alumnat, o bé que només ho siguin per algun alumne, i no per tota la classe. En resum, els autors dels metanàlisis passen pel sedàs els estudis que analitzen, recomanant-los que personalitzin les HS, que implementin propostes a llarg termini durant tot el curs escolar, que generalitzin les HS en altres contextos i que ofereixin suports addicionals per l'alumnat amb problemes crònics (orientació, EAP, vetlladors/es i serveis de la comunitat) perquè les millores siguin de debò eficaces (Quinn et al., 1999) (Mathur et al., 1998) (Forness & Kavale, 1996).

En la mateixa línia, s'han obtingut efectes beneficiosos en intervencions que apliquen els processos d'entrenament del *Skillstreaming* en estudiants adolescents amb TEC (Lo et al., 2002) i TEA (Tse et al., 2007). També, s'han obtingut millores en l'autoconcepte, l'autoeficàcia i en la reducció de la depressió i l'ansietat dels adolescents que presentaven dificultats en les relacions socials que van rebre la intervenció amb S.S.GRIN-A (Social Skills Group Intervention-A) (Harrell et al., 2009) que incorporava el modelatge i el joc de rols com a estratègies per aprendre les HS. A més, en un altre estudi fet per la impulsora del S.S.GRIN-A i aplicat en nens d'EP que eren rebutjats, assetjats i que tenien una elevada ansietat social, la intervenció va augmentar en els nens el fet de ser agradat pels seus iguals, l'autoestima, l'autoeficàcia, i inclús va reduir l'ansietat social que tenien pels companys/es (DeRosier, 2004). Endemés en aquest estudi l'autora va concloure que gràcies al S.S.GRIN-A els nens agressius declinaven els comportaments agressius, actituds assetjadores i disminuïen la seva afiliació antisocial, a diferència dels seus homòlegs agressors que no rebien la intervenció (DeRosier, 2004). Finalment, també afegir que un metanàlisi en quatre nens de 6-8 anys amb un dèficit d'HS va trobar efectes significatius després d'una intervenció intensa de 20 setmanes, 2 sessions per setmana de 1 h i 30 minuts cadascuna, sent un total de 60 h (Gresham et al., 2006). En aquesta intervenció, l'alumnat presentava menys conflictes relacionats amb la resolució de problemes, i els efectes positius perduraven després de dos mesos de seguiment (Gresham et al., 2006). En canvi, si les intervencions eren només de 2 o 3

hores a la setmana durant 10-12 setmanes representaven efectes lleus o moderats (Gresham et al., 2006). Així i tot, també hi ha intervencions que han trobat efectes significatius durant 12 setmanes amb una durada de 30 minuts a 1 hora a la setmana com l'estudi citat anteriorment i desenvolupat en adolescents amb TEA (Tse et al., 2007).

En aquest sentit, tenint en compte les diferents perspectives dels estudis i metanàlisis analitzats, s'albira una certa controvèrsia quant a si la mida de l'efecte és lleu, moderada o elevada atenent al poder estadístic (Cohen, 1992). Si més no, cal ressaltar que en la revisió i anàlisi de cinc metanàlisis (Cook et al., 2008), els quals involucraven 367 estudis i incloïen més de 25000 nens i joves amb TEC, es va concloure que les intervencions amb HS produïen millores en 2/3 de l'alumnat amb TEC del grup experimental, en comparació amb només 1/3 de l'alumnat del grup control que no rebia la intervenció amb HS Així la mida de l'efecte era mitjana segons la guia de Cohen (1992). Per tant, els metanàlisis prèviament mencionats, que criticaven els efectes beneficiosos de l'EHS (Quinn et al., 1999) (Mathur et al., 1998) (Forness & Kavale, 1996) estaven equivocats, ja que segons Cook (2008) van incórrer en debilitats metodològiques com ara afegir estudis de casos en metanàlisis de grups o una pobre adherència als criteris d'inclusió. Per aquesta raó les mides d'efecte van ser errònies (Cook et al., 2008). Així doncs, Cook (2008) va treure'n l'aigua clara a bastament, i a més a més, destacar amb majúscules que dos dels cinc metanàlisis (Durlak et al., 1991; Lösel & Beelmann, 2003) examinats en Cook (2008) van concloure que l'alumnat d'ESO era més procliu a respondre més favorablement a instrucció amb EHS que l'alumnat d'EP i d'EI.

Segons addueixen Cook i demés autors (2008), dos són els arguments pels quals l'alumnat adolescent respon millor a les intervencions amb HS, a diferència de l'alumnat d'EI i d'EP. El primer argument que argüeixen és que les mostres inclouen adolescents que evolucionen tardanament i que són millors candidats atès que no tenen dèficits tant severs de comportament i d'HS, a diferència dels adolescents que maduren primerencament. A continuació, un segona possible explicació que argumenten és que els adolescents presenten habilitats cognitives superiors que els fa més abastables a modalitats d'aprenentatge de les HS diverses (TAS, teoria del comportament i teoria cognitiva) (Cook et al., 2008).

Es pot resumir que les intervencions amb *Skillstreaming*, model global que aborda diferents modalitats d'aprenentatge, poden resultar en millores en les HS de l'alumnat, trobant-se mides d'efectes lleus i moderats en sessions de 1-2 h durant 10-12 setmanes (Tse et al., 2007), i mides d'efectes grans si s'apliquen d 2-3 h per setmana (Gresham et al., 2006). A més, les classes amb *Skillstreaming* han de complir amb una durada de 45 a 50 minuts, i dur-se a terme tres o cinc cops a la setmana (McGinnis et al., 2012). En canvi, la present intervenció amb *Skillstreaming* aplicada en les classes d'EF només es va dur a terme en solament tres sessions de 30-40 minuts cadascuna durant tres setmanes. Per tant, és una intervenció molt a curt termini, la qual no se'n poden extrapolar els resultats ni concloure que aquesta millora les HS significativament.

Així i tot, els resultats han demostrat que les HS poden ser millorades si s'aplica el *Skillstreaming* només en tres sessions, ja que les medianes de tres dels quatre grups han augmentat (Taula 8). Emperò, cal destacar que els resultats no han estat significatius (Taula 6). Ara bé, la majoria dels estudiants han millorat en l'HSP (Figura 9, Figura 10, Figura 11, Figura 12 i Figura 13) gràcies al treball autònom que han realitzat en el seu dossier d'aprenentatge i així ho constaten a les entrevistes (Annex 4). En aquest sentit, el present estudi s'afegeix a les poques intervencions efectives que es focalitzen en desenvolupar les

HSP de l'alumnat (Gerasimova & Shchevlyagin, 2021) i podria en un futur ser avaluat longitudinalment.

També, la present investigació és una de les poques, juntament amb la intervenció de Goudas & Giannoudis (2008), que posa èmfasi en el desenvolupament de les HS a través del bàsquet en les classes d'EF, en lloc d'únicament aplicar intervencions per observar si han resultat en efectes beneficiosos per l'alumnat. Tot i això, a diferència de la present investigació, en la intervenció de Goudas & Giannoudis (2008) a part d'avaluar-se les HS, també es va avaluar si el desenvolupament de les HS afectava l'aprenentatge de les HME com ara el driblatge i la passada de pit en el bàsquet, i el servei i el toc de dits en el voleibol, no trobant-se efectes perjudicials per a les HME tot i utilitzar temps de classe en desenvolupar les HS. Ans al contrari, el fet de desenvolupar les habilitats socials en el GE va resultar en efectes positius en dues de les habilitats motrius específiques (toc de dits en el voleibol i passada de pit en el bàsquet) (Goudas & Giannoudis, 2008).

En relació amb les limitacions del present estudi, una limitació és que no es va poder avaluar si el desenvolupament de les HS afectava l'aprenentatge de les HME del bàsquet, com sí que va fer-ho (Goudas & Giannoudis, 2008). També, altres limitacions quant al procediment en passar el qüestionari a l'alumnat és que van respondre'l sense estar separats entre ells tal com indica el protocol de l'EAHS (McGinnis et al., 2012), van passar el qüestionari persones diferents (jo el pretest i el mentor el posttest) i no es va preguntar a l'alumnat si prenia medicació antidepressiva o d'altre tipus, ni tampoc es va tenir en compte variables de confusió com el seu estat d'ànim abans de respondre'l. Així, és transcendental valorar si l'alumnat pren medicació i si estava molt content o molt trist quan va contestar el qüestionari atès que pot afectar molt els resultats de l'EAHS, i que, per tant, tot aquell alumnat que prengués medicació o presentés un estat d'ànim anormal hauria d'haver estat exclòs de l'estudi.

Altres limitacions en relació amb la intervenció, és que el *Skillstreaming* teòricament s'aplica a grups d'alumnat de 8 alumnes i no a grups de 4 a 6 alumnes tal com es va fer en la intervenció perquè així les agrupacions anaven en consonància amb el nombre de membres de cada equip de bàsquet. També, el fet que s'ha dut a terme un cop per setmana amb aplicacions de 10-15 minuts de *Skillstreaming* per alumne, en comptes dels 45 a 50 minuts de durada i els 3 a 5 dies per setmana que és el que recomana l'autora del model (McGinnis et al., 2012). Així, en ser un estudi transversal prospectiu pretest i posttest, les millores de les medianes, en cas que haguessin estat significatives, només haurien estat demostrades a curt termini i no longitudinalment. A més, la intervenció amb el Skillstreaming l'he implementat per primer cop i vaig informar-me d'aquest durant l'elaboració del TFM.

Pel que fa a les limitacions amb l'estadística, els participants no n'han superat els 15 per classe (12 a 2A, 11 a 2B, 13 a 2C i 9 a 2D), aspecte que limita la potència estadística i que impedeix generalitzar que l'augment de les medianes del posttest respecte al pretest són degudes a la intervenció amb *Skillstreaming* i que, en conseqüència, s'obtindrien millores en altres grups, a més a més, que hi ha hagut un gran nombre d'exclosos. També, cal mencionar que es va aplicar el *Wilcoxon Signed Rank* Test, un tipus de test no paramètric que és menys hàbil en detectar diferències que realment existeixen, i en caure en errors tipus II, que rebutgen un resultat nul quan en realitat era vertader (Wikipedia, 2023).

Quant als errors que es van realitzar en la intervenció, un d'important en relació amb l'O2, que en cas de no ser comès podria haver millorat encara més els resultats de les HSP posttest

en comparació amb els del pretest, és que algunes HSP a millorar no eren adients per personalitzar-se en l'alumnat atès que havien contestat amb un 3 o, fins i tot, amb un quatre en alguna HS. Per tant, sempre s'hauria de millorar les HS que coixegin més en l'alumnat, és a dir, que contesti amb un 1 o com a màxim un 2 en l'EAHS (McGinnis et al., 2012).

En relació amb les perspectives de futur, d'entrada cal ressaltar que l'increment de les medianes en els resultats posttest respecte al pretest, i la millora de les HSP en la major part de l'alumnat que va realitzar el dossier d'aprenentatge signifiquen que dissenyar-lo ha estat un punt cabdal que ha pogut propiciar l'aprenentatge de les HS en l'alumnat (O3 i O4). També, vol dir que si aquest estudi ulteriorment es pogués desenvolupar a llarg termini, podrien obtenir-se resultats significatius. A més, una altra proposta de cares al futur és que el *Skillstreaming* hauria de ser implementat en les classes d'EF en dos grups si són 15 estudiants atès que així se seguirien amb les instruccions que dictaminen que els grups de treball han de ser de 8 alumnes (McGinnis et al., 2012), en comptes de 3 grups de 4-5 alumnes com es va fer en aquest estudi. Una altra modificació és que les HS podrien ser millorades durant els partits, en comptes de desenvolupar-les de manera descontextualitzada de la situació motriu en l'equip que descansa, ja que durant la pràctica motriu es produeixen situacions que requereixen la utilització d'HS. Com per exemple, sorgeixen conflictes que poden necessitar la HS d'utilitzar l'autocontrol o la d'evitar baralles, així com d'altres HS com la de respondre el fracàs davant una errada d'un alumne, o la de demanar disculpes a un rival quan aquest ha rebut una trompada.

Així doncs, l'alumnat ha d'aprendre les HS implícitament durant la pràctica motriu i no quan descansa dels partits de bàsquet, ja que endemés un gran inconvenient era que bona part de l'alumnat es trobava desconcentrat mirant els partits de bàsquet. Per tant, com a solució, l'equip que descansa podria avaluar els valors d'un dels equips que juga els partits, en lloc de fer el joc de rols d'una HS. Així mateix, el *Skillstreaming* podria posar-se en pràctica treballant una HS en els equips que juguen el partit de bàsquet (grup de 10 alumnes en total), i fins i tot, en determinats jugadors conflictius. Per exemple, quant a l'HS d'utilitzar l'autocontrol, el professorat d'EF podria provocar situacions durant el partit que generessin que determinat alumnat s'hagués de controlar davant les faltes insistents d'un rival escollit prèviament. I d'afegitó, cal detallar que quant finalitzés el partit es podria dur a terme el joc de rols amb l'alumnat que descansa controlant que compleixin els passos a seguir de l'HS. A més a més, quan es finalitzés la sessió es podria veure un vídeo que exemplifiqués la bona aplicació d'una HS treballada, o bé les dificultats experimentades de l'alumnat en posar en pràctica les HS per procurar millorar-les.

Una última proposta de millora en relació amb el dossier d'aprenentatge és que si es planifiqués a llarg termini en una altra SA i sobretot, quan l'alumnat estigués avesat al dossier, podria agrupar-se l'alumnat per parelles, de manera que un alumne que és expert d'una HS s'agrupa amb un alumne que no en sap tant. A més a més, si es pogués, que també fos a la inversa, és a dir, que l'alumne que té un baix nivell en l'HS, alhora té un alt coneixement de l'HS que manca en l'altre, promovent-se així l'ensenyament recíproc.

8. Conclusions

En relació amb la pregunta de recerca *«Com podria l'alumnat de l'Institut de Maçanet de la Selva desenvolupar les HS a través del Skillstreaming en una SA de bàsquet?»*, la majoria de l'alumnat pot desenvolupar les HS a través del *Skillstreaming* en una SA de bàsquet mitjançant el dossier d'aprenentatge i a partir del joc de rols durant els partits de bàsquet. Així ho demostren els resultats quant a les millores en les medianes (Taula 8) i l'augment de les HSP *posttest* respecte al *pretest* (Figura 9; Figura 10; Figura 11; Figura 12; Figura 13).

Així doncs, el dossier d'aprenentatge ha contribuït bastant a què l'alumnat desenvolupés la seva HSP perquè el fet d'efectuar les activitats autònomament probablement n'ha facilitat el progrés.
Si més no, és essencial seguir els quatre processos d'entrenament del model (modelatge, joc de rols, retroalimentació de rendiment i generalització) per tal d'afavorir que l'alumne consolidi l'HS. Així, si un procés no és efectuat, obstaculitzarà l'aprenentatge de l'HS. Verbigràcia, si no s'encoratja a l'alumnat a aprendre amb retroalimentacions positives, ni tampoc hi ha generalització o transferència dels aprenentatges a altres contexts, és molt difícil que l'alumnat vulgui aprendre o aprengui l'HS.

Ara bé, en només aplicar el model *Skillstreaming* en l'alumnat que descansava en els partits de bàsquet durant 3 sessions de 30-40 minuts – és a dir 10-15 minuts per alumne –, pot ser que aquesta hagi estat la raó per la qual no s'hagin obtingut resultats estadísticament significatius després d'aplicar el *Wilcoxon Signed Rank Test*. Així, s'obre una oportunitat per aplicar el model *Skillstreaming* durant dues SA senceres, és a dir, dotze setmanes aproximadament, amb la finalitat d'obtenir resultats estadísticament significatius, tal com recomanen les investigacions que es focalitzen en aplicar-ne el model o d'altres models d'EHS (Gresham et al., 2006; Lo et al., 2002; Tse et al., 2007).

Per acabar, concloure que el professorat d'EF és la punta de llança de l'èxit del model *Skillstreaming,* i que, per tant, necessita creure amb la seva efectivitat per transmetre confiança a l'alumnat, i és imprescindible que acompleixi els passos a seguir, indicats en cada HS del llibre *"Skillstreaming: the Adolescent"*, ja que d'aquesta manera l'alumnat aprendrà (McGinnis et al., 2012).

9. Referències Bibliogràfiques

324cat. (2023, desembre 7). *L'augment de trastorns de salut mental entre els joves desborda els centres de llarga estada*. 3Cat. https://www.ccma.cat/324/laugment-de-trastorns-de-salut-mental-entreels-joves-desborda-els-centres-de-llarga-estada/noticia/3265289/ American Psychological Association. (2024). *American Psychological Association. Dictionary of Psychology.* https://dictionary.apa.org/

AvaluarPerAprendre [@RosaSensatAxA]. (2024, març 18). *Retroalimentacions que ajuden a aprendre https://t.co/j51b7kAXzH* [Tweet]. Twitter. https://twitter.com/RosaSensatAxA/status/1769738102011011174

Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, *24*(1), 1-27. https://doi.org/10.1080/02671520701809817

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.

Baron, R. A., & Markman, G. D. (2000). Beyond social capital: How social skills can enhance entrepreneurs' success. *Academy of Management Perspectives*, *14*(1), 106-116. https://doi.org/10.5465/ame.2000.2909843

Benson, P. L. (2006). *All kids are our kids: What communities must do to raise caring and responsible children and adolescents, 2nd ed* (p. xv, 429). Jossey-Bass.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, *21*(1), Article 1.

Blázquez, D. (2020). *Métodos de enseñanza en educación física: Enfoques innovadores para la enseñanza de competencias* (3a ed.). Inde.

Bock, S. J., Tapscott, K. E., & Savner, J. L. (1998). Suspension and Expulsion: Effective Management for Students? *Intervention in School and Clinic*, *34*(1), 50-52. https://doi.org/10.1177/105345129803400108

Boyajian, A. E., DuPaul, G. J., Handler, M. W., Eckert, T. L., & McGoey, K. E. (2001). The Use of Classroom-based Brief Functional Analyses with Preschoolers At-risk for Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *School Psychology Review*, *30*(2), 278-293. https://doi.org/10.1080/02796015.2001.12086116

Brownstein, R. (2009). Pushed Out. *Teaching Tolerance*.

Bueno, D. (2022). *El cerebro del adolescente* (1a ed.). Grijalbo.

Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., Anderson, J. L., Albin, R. W., Koegel, L. K., & Fox, L. (2002). Positive Behavior Support: Evolution of an Applied Science. *Journal of Positive*

Behavior Interventions, *4*(1), 4-16. https://doi.org/10.1177/109830070200400102

CASEL. (2020). *CASEL'S SEL Framework*. CASEL. https://casel.org/casel-selframework-11-2020/

Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, *591*(1), 98-124. https://doi.org/10.1177/0002716203260102

Chatti, M., Jarke, M., & Specht, M. (2010). The 3P Learning Model. *Educational Technology & Society*, *13*, 74-85.

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, *112*(1), 155-159. https://doi.org/10.1037//0033-2909.112.1.155

Cook, C. R., Gresham, F. M., Kern, L., Barreras, R. B., Thornton, S., & Crews, S. D. (2008). Social skills training for secondary students with emotional and/or behavioral disorders: A review and analysis of the meta-analytic literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *16*(3), 131-144. https://doi.org/10.1177/1063426608314541

Costenbader, V., & Markson, S. (1998). School suspension: A study with secondary school students. *Journal of School Psychology*, *36*(1), 59-82. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(97)00050-2

DeRosier, M. E. (2004). Building relationships and combating bullying:

Effectiveness of a school-based social skills group intervention. *Journal of*

Clinical Child and Adolescent Psychology: The Official Journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53, *33*(1), 196-201. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3301_18

Dupper, D. R., & Bosch, L. A. (1996). Reasons for School Suspensions. *Journal for a Just and Caring Education*, *2*(2), 140-150.

Durlak, J. A., Fuhrman, T., & Lampman, C. (1991). Effectiveness of cognitivebehavior therapy for maladapting children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *110*(2), 204-214. https://doi.org/10.1037/0033-2909.110.2.204

Eleby, C. (2009). The Impact of a Student's Lack of Social Skills on Their Academic Skills in High School. En *Online Submission*. https://eric.ed.gov/?id=ED529283

Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Marín, D. (2010). Application of Hellison's Teaching Personal and Social Responsibility Model in physical education to improve self-efficacy for adolescents at risk of dropping-out of school. *The Spanish Journal of Psychology*, *13*(2), 667-676. https://doi.org/10.1017/s113874160000233x

Forness, S. R., & Kavale, K. A. (1996). Treating Social Skill Deficits in Children with Learning Disabilities: A Meta-Analysis of the Research. *Learning*

Disability Quarterly, *19*(1), 2-13. https://doi.org/10.2307/1511048

Frankenberger Associates. (2024). *Customized Social Learning Programs*. Frankenberger Associates. https://www.frankenbergerassociates.com/customized-social-learningprograms

Galloway. (2005). *Convenience Sampling—An overview | ScienceDirect Topics* [Encyclopedia of Social Measurement]. Science Direct. https://wwwsciencedirect-com.sire.ub.edu/topics/computer-science/conveniencesampling

Gerasimova, I., & Shchevlyagin, M. (2021). *HOW PERSONALIZED LEARNING PLATFORMS COULD IMPROVE SOCIAL-EMOTIONAL SKILLS* (p. 10040). https://doi.org/10.21125/inted.2021.2097

Goldstein. (1978). *ESCALA DE EVALUACION DE HABILIDADESSOCIALES BIBLIOTECA DE PSICOMETRIA* (N. R. Romero, Trad.). https://www.academia.edu/37172809/ESCALA_DE_EVALUACION_DE_HABILIDADESSOCIALES_BIBLIOTECA_DE_PSICOMETRIA

Goldstein. (1996). Teaching prosocial behaviour to adolescents: An edited interview with Arnold Goldstein: Interviewer: Kate Prescott. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, *6*(S1), 95-100. https://doi.org/10.1017/S1037291100003290

Goldstein, S., Young, A., & Boyd, C. (2007). Relational Aggression at School:

Associations with School Safety and Social Climate. *Journal of Youth and*

Adolescence, *37*, 641-654. https://doi.org/10.1007/s10964-007-9192-4

Goleman, D. (2020). *Emotional Intelligence: Why iy can matter more than IQ* (25a ed.). Bloomsbury Publishing.

Goudas, M., & Giannoudis, G. (2008). A team-sports-based life-skills program in a physical education context. *Learning and Instruction*, *18*(6), 528-536.

https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.11.002

Gresham, F. M., Van, M. B., & Cook, C. R. (2006). Social Skills Training for Teaching Replacement Behaviors: Remediating Acquisition Deficits in At-Risk Students. *Behavioral Disorders*, *31*(4), 363-377.

GTIAE. (2024). *La intel·ligència artificial en l'educació*. Departament d'Educació.

http://educacio.gencat.cat/ca/departament/publicacions/monografies/intelli gencia-artificial-educacio/

Harrell, A. W., Mercer, S. H., & DeRosier, M. E. (2009). Improving the socialbehavioral adjustment of adolescents: The effectiveness of a social skills group intervention. *Journal of Child and Family Studies*, *18*(4), 378-387.

https://doi.org/10.1007/s10826-008-9241-y

Hellison, D. (2010). *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity* (3a ed.). Human Kinetics.

Hochwarter, W., Kiewitz, C., Gundlach, M., & Stoner, J. (2004). The Impact of

Vocational and Social Efficacy on Job Performance and Career Satisfaction. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, *10*. https://doi.org/10.1177/107179190401000303

Idescat. (2020). *Idescat. El municipi en xifres. Maçanet de la Selva (Selva)*. https://www.idescat.cat/emex/?id=171030

Jha, A. K. (2020). Understanding Generation Alpha. *PsyArXiv Preprints*. https://www.academia.edu/43861583/Understanding_Generation_Alpha

Kazdin, A. E., Siegel, T. C., & Bass, D. (1992). Cognitive problem-solving skills training and parent management training in the treatment of antisocial

behavior in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *60*(5), 733-747. https://doi.org/10.1037//0022-006x.60.5.733

Lane, K. L., Wehby, J. H., & Cooley, C. (2006). Teacher Expectations of Students' Classroom Behavior across the Grade Span: Which Social Skills are Necessary for Success? *Exceptional Children*, *72*(2), 153-167. https://doi.org/10.1177/001440290607200202

Lee, D., Huh, Y., Lin, C.-Y., & Reigeluth, C. M. (2018). Technology functions for personalized learning in learner-centered schools. *Educational Technology Research and Development*, *66*(5), 1269-1302. https://doi.org/10.1007/s11423-018-9615-9

Lerner, Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., Naudeau, S., Jelicic, H., Alberts, A., Ma, L., Smith, L. M., Bobek, D. L., Richman-Raphael, D., Simpson, I., Christiansen, E. D., & von Eye, A.

(2005). Positive Youth Development, Participation in Community Youth Development Programs, and Community Contributions of Fifth-Grade Adolescents: Findings From the First Wave Of the 4-H Study of Positive Youth Development. *The Journal of Early Adolescence*, *25*(1), 17-71. https://doi.org/10.1177/0272431604272461

Lerner, & Mikami, A. Y. (2012). A Preliminary Randomized Controlled Trial of Two Social Skills Interventions for Youth With High-Functioning Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *27*(3), 147-157. https://doi.org/10.1177/1088357612450613

Lerner, Phelps, E., Forman, Y., & Bowers, E. P. (2009). Positive youth development. En *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development, Vol. 1, 3rd ed* (p. 524-558). John Wiley & Sons,
Inc. https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001016

Li, D., & Guo, X. (2023). The effect of the time parents spend with children on children's well-being. *Frontiers in Psychology*, *14*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1096128

Little, S. G., Swangler, J., & Akin-Little, A. (2017). Defining Social Skills. En J. L. Matson (Ed.), *Handbook of Social Behavior and Skills in Children* (p. 9-17). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_2

Llopis, C. (2022). *Els infants i adolescents se senten cada vegada més sols | SOM Salud Mental 360*.

https://www.som360.org/ca/articulo/infantsadolescents-senten-cada-vegada-mes-sols

Lo, Y., Loe, S. A., & Cartledge, G. (2002). The effects of social skills instruction on the social behaviors of students at risk for emotional or behaviorawl disorders. *Behavioral Disorders*, *27*(4), 371-385.

Lösel, F., & Beelmann, A. (2003). Effects of Child Skills Training in Preventing Antisocial Behavior: A Systematic Review of Randomized Evaluations. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, *587*(1), 84-109. https://doi.org/10.1177/0002716202250793

Makhambetova, A., Zhiyenbayeva, N., & Ergesheva, E. (2021). Personalized Learning Strategy as a Tool to Improve Academic Performance and Motivation of Students. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, *16*, 1-17. https://doi.org/10.4018/IJWLTT.286743

Malinauskas, R., & Malinauskiene, V. (2021). Training the Social-Emotional Skills of Youth School Students in Physical Education Classes. *Frontiers in Psychology*, *12*, 741195. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.741195

Malinauskas, R., Sniras, S., & Malinauskiene, V. (2018). Social self-efficacy training programme for basketball-playing students: A case study. *Revista de Psicologia Del Deporte*, *27*(1), Article 1.

Mathur, S. R., Kavale, K. A., Quinn, M. M., Forness, S. R., & Rutherford Jr., R. B. (1998). Social skills interventions with students with emotional and behavioral problems: A quantitative synthesis of single-subject research. *Behavioral Disorders*, *23*(3), 193-201.

McCrindle, M. (2021). *Generation Alpha*. Headline Home.

McGinnis, E., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., & Klein, P. (2012). *Skillstreaming the Adolescent. A Guide for Teaching Prosocial Skills* (3a ed.). Research Press.

Miliband, D. (2006). *Choice and Voice in Personalised Learning* (p. 21-30). OECD. https://doi.org/10.1787/9789264036604-2-en

Morata, T. (2018). *Sociedades hiperconectadas y aislamiento social*. perretares.org. https://www.peretarres.org/es/conocimiento/blogfacultad/sociedades-hiperconectadas

Oliva, A. (2015). Los activos para la promoción del desarrollo positivo adolescente. *Revista Metamorfosis: Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, *3*, 32-47.

Opstoel, K., Chapelle, L., Prins, F. J., De Meester, A., Haerens, L., van Tartwijk, J., & De Martelaer, K. (2020). Personal and social development in physical education and sports: A review study. *European Physical Education Review*, *26*(4), 797-813. https://doi.org/10.1177/1356336X19882054

Pallavicini, F., Pepe, A., & Mantovani, F. (2022). The Effects of Playing Video Games on Stress, Anxiety, Depression, Loneliness, and Gaming Disorder During the Early Stages of the COVID-19 Pandemic: PRISMA Systematic Review. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, *25*(6), 334-354. https://doi.org/10.1089/cyber.2021.0252

Pellicer, I. (2011). *Educación Física Emocional: De la teoría a la práctica*. Inde.

Peterson, C., & Seligman, M. (2004). *Character Strenghts and Virtues: A Handbook and Classification*. OUP USA.

Prat, Q., & Camerino, O. (2012). *Les tecnologies per a l'aprenentatge i el coneixement (TAC) en l'educació física. La WebQuest com a recurs didàctic—Apunts Educación Física y Deportes*. https://revistaapunts.com/ca/les-tecnologies-per-a-laprenentatge-i-el-coneixement-tacen-leducacio-fisica-la-webquest-com-a-recurs-didactic/

Prothero, A. (2023, novembre 14). Artificial Intelligence and Social-Emotional Learning Are on a Collision Course. *Education Week*. https://www.edweek.org/leadership/artificial-intelligence-and-socialemotional-learning-are-on-a-collision-course/2023/11

Quinn, M. M., Kavale, K. A., Mathur, S. R., Rutherford, R. B., & Forness, S. R. (1999). A Meta-Analysis of Social Skill Interventions for Students with Emotional or Behavioral Disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *7*(1), 54-64. https://doi.org/10.1177/106342669900700106

Rausch, M. A., Adams, S. E., & Brown, T. S. (2022). *Arizona School Counselors Association*. Developing Arizona's School Counselor Leaders. https://www.azsca.org//research//research/publications/index.html

Schneider, B. H., & Byrne, B. M. (1985). Children's Social Skills Training: A Meta-Analysis. En B. H. Schneider, K. H. Rubin, & J. E. Ledingham (Ed.), *Children's Peer Relations: Issues in Assessment and Intervention*

(p. 175-192). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-6325-5_11

Segrin, C. (2019). Indirect Effects of Social Skills on Health Through Stress and Loneliness. *Health Communication*, *34*(1), 118-124. https://doi.org/10.1080/10410236.2017.1384434

Shek, D. T., Dou, D., Zhu, X., & Chai, W. (2019). Positive youth development: Current perspectives. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, *10*, 131-141. https://doi.org/10.2147/AHMT.S179946

Shemshack, A., & Spector, J. M. (2020). A systematic literature review of personalized learning terms. *Smart Learning Environments*, *7*(1), 33. https://doi.org/10.1186/s40561-020-00140-9

Shiohira, K. (2021). Understanding the Impact of Artificial Intelligence on Skills Development. Education 2030. En *UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training*. UNESCOUNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training. https://eric.ed.gov/?id=ED612439

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.

Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, *8*(2), 84-96. https://doi.org/10.1111/1475-3588.00051

Takeuchi, H., Taki, Y., Hashizume, H., Asano, K., Asano, M., Sassa, Y., Yokota, S., Kotozaki, Y., Nouchi, R., & Kawashima, R. (2016). Impact of

videogame play on the brain's microstructural properties: Cross-sectional and longitudinal analyses. *Molecular Psychiatry*, *21*(12), 1781-1789. https://doi.org/10.1038/mp.2015.193

Tehranchi, A., Neshat Doost, H. T., Amiri, S., & Power, M. J. (2018). The Role of Character Strengths in Depression: A Structural Equation Model. *Frontiers in Psychology*, *9*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01609

Tse, J., Strulovitch, J., Tagalakis, V., Meng, L., & Fombonne, E. (2007). Social skills training for adolescents with Asperger syndrome and highfunctioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *37*(10), 1960-1968. https://doi.org/10.1007/s10803-006-0343-3

Unicef. (2021, octubre 5). *Estado Mundial de la Infancia 2021 | UNICEF*. Unicef. https://www.unicef.org/es/informes/estado-mundial-de-lainfancia-2021

Wang, S., Li, X., Lu, J., & Yu, M. (2022). Perceived Teacher Empathy and Teenagers' Positive Academic Emotions: The Mediating Effect of Interpersonal Emotion Regulation. *School Psychology International*, *43*(5), 443-459. https://doi.org/10.1177/01430343221113004

Wikipedia. (2023). Estadística no paramétrica. En *Wikipedia, la enciclopedia libre*. https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Estad%C3%ADstica_no_param%C3%A9trica&oldid=153968089

World Economic Forum. (2023). *The Future of Jobs Report 2023*. World Economic Forum. https://www.weforum.org/publications/the-future-ofjobs-report-2023/

XTEC. (2022a). *Educació bàsica – El nou currículum*. https://projectes.xtec.cat/nou-curriculum/educacio-basica/

XTEC. (2022b). *Els sis vectors – El nou currículum*. https://projectes.xtec.cat/nou-curriculum/educacio-basica/els-sis-vectors/

Annex 1: EAHS

LISTA DE CHEQUEO DE HABILIDADES SOCIALES

Nombre:.....Edad:.....

Año de estudio:.....Centro Educativo:.....

INSTRUCCIONES

Las proposiciones de la presente lista se refieren a experiencias de la vida diaria, de tal modo que describan como Ud. se comporta, siente, piensa y actúa. No es un test clásico, dado que no hay respuestas correctas ni incorrectas, todas las respuestas son validas.

Encierra en un circulo la respuesta que más crea conveniente:

Marque 1 si su respuesta es NUNCA.

Marque 2 si su respuesta es MUY POCAS VECES.

Marque 3 si su respuesta es ALGUNA VEZ.

Marque 4 si su respuesta es A MENUDO.

Marque 5 si su respuesta es SIEMPRE.

Responda rápidamente y recuerde de contestar todas las preguntas.

Items	Nunca	Muy pocas veces	Alguna vez	A menudo	Siempre
1. ¿Presta atención a la persona que le está hablando y hace un esfuerzo para comprender lo que le están diciendo?	1	2	3	4	5
2. ¿Habla con los demás de temas poco importantes para pasar luego a los más importantes?	1	2	3	4	5
3. ¿Habla con otras personas sobre cosas que le interesan a los demás?	1	2	3	4	5
4. ¿Determina la información que necesita y se la pide a la persona adecuada?	1	2	3	4	5
5. ¿Permite que los demás sepan que agradece los favores, etc.?	1	2	3	4	5
6. ¿Se da a conocer a los demás por propia iniciativa?	1	2	3	4	5
7. ¿Ayuda a que los demás se conozcan entre si?	1	2	3	4	5

8. ¿Le gusta algún aspecto de la otra persona o alguna de las actividades que realiza?	1	2	3	4	5
9. ¿Pide ayuda cuando tiene alguna dificultad?	1	2	3	4	5
10. ¿Elige la mejor forma para integrarse en un grupo o para participar en una determinada actividad?	1	2	3	4	5
11. ¿ Explica con claridad a los demás como hacer una tarea especifica?	1	2	3	4	5
12. ¿Presta atención a las instrucciones, pide explicaciones, lleva adelante las instrucciones correctamente?	1	2	3	4	5
13. ¿Pide disculpas a los demás por haber hecho algo mal?	1	2	3	4	5
14. ¿Intenta persuadir a los demás de que sus ideas son mejores y que serán de mayor utilidad que las de la otra persona?	1	2	3	4	5
15. ¿Intenta reconocer las emociones que experimenta?	1	2	3	4	5
16. ¿Permite que los demás conozcan lo que siente?	1	2	3	4	5
17. ¿Intenta comprender lo que sienten los demás?	1	2	3	4	5
18. ¿Intenta comprender el enfado de la otra persona?	1	2	3	4	5
19. ¿Permite que los demás sepan que se interesa o se preocupa por ellos?	1	2	3	4	5
20. ¿Piensa por qué está asustado y hace algo para disminuir su miedo?	1	2	3	4	5
21. ¿Se dice a si mismo o hace cosas agradables cuando se merece una recompensa?	1	2	3	4	5
22. ¿Reconoce cuando es necesario pedir permiso para hacer algo y luego lo pide a la persona indicada?	1	2	3	4	5
23. ¿Se ofrece para compartir algo que es apreciado por los demás?	1	2	3	4	5
24. ¿Ayuda a quien lo necesita?	1	2	3	4	5
25. ¿Llega a establecer un sistema que le satisfaga tanto como a quienes sostienen posturas diferentes?	1	2	3	4	5
26. ¿Controla su carácter de modo que no se le "escapan las cosas de la mano"?	1	2	3	4	5

27. ¿Defiende sus derechos dando a conocer a los demás cual es su postura?	1	2	3	4	5
28. ¿Se las arregla sin perder el control cuando los demás le hacen bromas?	1	2	3	4	5
29. ¿Se mantiene al margen de situaciones que le puedan ocasionar problemas?	1	2	3	4	5
30. ¿Encuentra otras formas para resolver situaciones difíciles sin tener que pelearse?	1	2	3	4	5
31. ¿ Les dice a los demás cuando han sido ellos los responsables de originar un determinado problema e intenta encontrar solución?	1	2	3	4	5
32. ¿Intenta llegar a una solución justa ante la queja justificada de alguien?	1	2	3	4	5
33. ¿Expresa un cumplido sincero a los demás por la forma en que han jugado?	1	2	3	4	5
34. ¿Hace algo que le ayude a sentir menos vergüenza o a estar menos cohibido?	1	2	3	4	5
35. ¿Determina si lo han dejado de lado en alguna actividad y, luego, hace algo para sentirse mejor en esa situación?	1	2	3	4	5
36. ¿Manifiesta a los demás que han tratado injustamente a un amigo?	1	2	3	4	5
37. ¿Considera con cuidado la posición de la otra persona, comparándola con la propia, antes de decidir lo que hará?	1	2	3	4	5
38. ¿Comprende la razón por la cual ha fracasado en una determinada situación y que puede hacer para tener más éxito en el futuro?	1	2	3	4	5
39. ¿Reconoce y resuelve la confusión que se produce cuando los demás le explican una cosa pero dicen o hacen otras que se contradicen?	1	2	3	4	5
40. ¿Comprende lo que significa una acusación y por qué se la han hecho y, luego piensa en la mejor forma de relacionarse con la persona que le ha hecho la acusación?	1	2	3	4	5
41. ¿Planifica la mejor forma para exponer su punto de vista antes de una conversación problemática?	1	2	3	4	5
42. ¿Decide lo que quiere hacer cuando los demás quieren que haga otra cosa distinta?	1	2	3	4	5

43. ¿Resuelve la sensación de aburrimiento iniciando una nueva actividad interesante?	1	2	3	4	5
44. ¿Reconoce si la causa de algún acontecimiento es consecuencia de alguna situación bajo su control?	1	2	3	4	5
45. ¿Toma decisiones realistas sobre lo que es capaz de realizar antes de comenzar una tarea?	1	2	3	4	5
46. ¿Es realista cuando debe dilucidar como puede desenvolverse en una determinada tarea?	1	2	3	4	5
47. ¿Resuelve que necesita saber y como conseguir la información?	1	2	3	4	5
48. ¿Determina de forma realista cual de los numerosos problemas es el más importante y el que debería solucionar primero?	1	2	3	4	5
49. ¿Considera las posibilidades y elige la que le hará sentirse mejor?	1	2	3	4	5
50. ¿Se organiza y se prepara para facilitar la ejecución de su trabajo?	1	2	3	4	5

Nota. Elaborat per Goldstein (1978) i traduït per Ambrosio (1994).

Annex 2: Sessions de Bàsquet i HS

Sessió 1: Bàsquet i Habilitats Socials
Objectius d'aprenentatge: - Conèixer els objectius d'aprenentatge i els criteris d'avaluació. - Saber el reglament bàsic de bàsquet (passes, dobles, 24s de possessió, 8s per passar camp i 5s per treure del lateral). - Executar les habilitats tècniques (passada, bot, entrada i tir) sense fer passes ni dobles. - Porta a cap habilitats tàctiques (marcatge i desmarcatge). - Desenvolupar l'habilitat social bàsica de Formular preguntes (4) i l'habilitat social avançada de Demanar ajuda (9). - Desenvolupar l'habilitat social individualment què ha d'aprendre. - Posar en pràctica valors com el respecte als altres, tolerància a la frustració no dient improperis o insults, mostrar empatia, animar als companys i demostrar esportivitat.
Material: - Sac amb pilotes de bàsquet. - Cons (16). - Cons grans (4). - Dau Gegant (1). - Daus de parxís (3). - Taulell oca. - Fitxes. - Petos (4). - Pilotes de tennis (7). - Altaveu de música. - Mòbil (Música Pacman i Cronòmetre). - Caixa de premis. - Llibreta. Apuntar número cistelles concurs. - Pissarra. - Bolígraf. - Xiulet (1). - Pinça d'estendre (1).
Rebuda (10min) Recordar que s'hidratin abans de començar i que portin un bolígraf. Si us recordeu vau contestar un qüestionari d'habilitats socials abans de Setmana Santa. Amb aquesta informació, per cadascú de vosaltres he analitzat que teniu integrada una habilitat social i que heu d'aprendre una habilitat social durant aquestes tres sessions de bàsquet abans que me'n vagi de l'institut. Fixeu-vos en l'habilitat social que heu d'aprendre. Haureu de dibuixar / imatge el vostre jugador de bàsquet amb l'habilitat social que teniu i la que heu de millorar (Ensenyar exemple del jugador que jo he creat). I afegir una reflexió del que s'ha fet

a classe per millorar-la a casa. Os ensenyo el meu jugador de bàsquet social (Imprimir a casa).

1. Entregar Dossier i Instruments d'autoavaluació.
2. Firmar contracte HS i completar instruments.
3. OA i CA.

El joc de l'oca – Formular Preguntes (8 equips de 2) 20min

Desenvolupament (1h 30min)

Reptes:

Botant amb la pilota arribem al con, agafem el full que hi ha escrit OA (el que aprendreu) o CA (el que sereu avaluats) en aquestes tres sessions. Un cop recollits, cadascú llegeix un, fort i en veu alta davant la classe. Primer els OA després els CA.

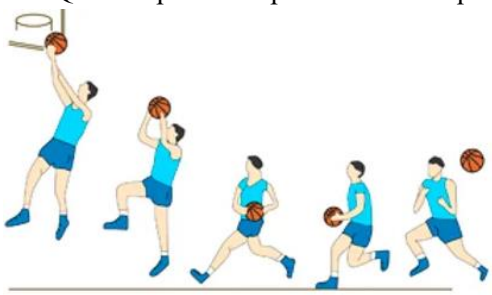
- OA 1: Demostrar esportivitat abans i després de disputar els partits de bàsquet.
- OA 2: Acomplir les normes bàsiques de bàsquet.
- OA 3: Reconèixer les emocions durant la pràctica del bàsquet.
- OA 4: Respectar als companys de classe independentment del seu nivell d'habilitat.
- OA 5: Demostrar empatia cap als altres després d'un cop o situació fortuïta.
- OA 6: Tolerar la frustració quan es fracassa o es perd sense culpar als altres, ni tampoc dir improperis o insults.
- OA 7: Animar als companys d'equip davant l'errada o l'encert.
- OA 8: Desenvolupar l'habilitat social a aprendre durant la pràctica de bàsquet.
- CA 1: Dona la mà als companys i rivals abans i després de disputar els partits de bàsquet.
- CA 2: Transfereix els coneixements bàsics de reglament de bàsquet mentre juga.
- CA 3: Felicita als guanyadors per la victòria sabent perdre.
- CA 4: Es conscient de les seves emocions durant la pràctica del bàsquet.

- CA 5: Mostra empatia quan qualque jugador s'ha fet mal o necessita ajuda.
- CA 6: Tolera la frustració assumint la seva responsabilitat.
- CA 7: Elogia als companys d'equip independentment de si encerten o no.
- CA 8: Aplica l'habilitat social que ha de millorar en la pràctica de bàsquet.

Reptes Competició:

Surto botant al con, faig una entrada i llegeixo la pregunta. Torno, travesso la línia i em dius la resposta. Si no la saps, li pots preguntar al company abans que surti i dir-me la resposta.

1. Quantes passes es poden fer a bàsquet?



2. Què és pivotar? Demostra-ho

3. Què són els dobles en el bàsquet?

4. Quant de temps dura una possessió? Pista: Número Kobe Bryant.

5. Quant temps hi ha per passar el camp? Pista: Número Iniesta.

6. Quant temps es té per treure del lateral? Pista: Número Bellingham.

7. Quant temps es pot estar dins la zona vermella de la imatge?

8. Quants jugadors juguen a pista per equip?

9. Què és un triple?

10. Què passa si vas botant la pilota i trepitges la línia lateral?

11. Quin és l'objectiu del bàsquet?

12. Quants quarts hi ha al bàsquet?

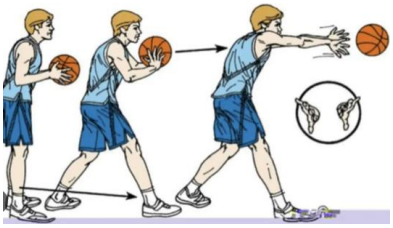
13. Quant hi ha pròrroga?

14. Quant dura una pròrroga?

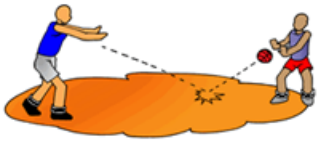
15. Ets capaç de desenvolupar 10 passades amb el teu company amb dos pilotes?

16. Demostra que saps efectuar 10 passades picades amb el teu company.

17. Quin tipus de passada és la de la imatge?



18. Quin tipus de passada és la de la imatge?



19. Demostra que saps realitzar amb la teva parella 10 passades de pit?

20. Què és la passada de beisbol?

21. Inventa un nou tipus de passada que no sigui (de pit, picat o de beisbol).

22. Demostra com es fa una entrada.

23. Quina és l'habilitat tècnica en que tires a cistella donant com a màxim dues passades sense botar la pilota i efectuant el llançament a una mà?

24. Quines dues coses et permet botar?

25. Quina és la posició bàsica de defensa?

26. Què és el rebot?

27. Quina és l'acció que et permet agafar o palmejar la pilota quan s'ha fallat qualque llançament a cistella. Es realitza saltant tot el que es pugui i estirant els braços cap a dalt per anticipar l'actuació dels jugadors de l'altre equip.

28. Ensenya al professor on està la línia de 6.75m.

29. Ensenya al professor on està la línia de tirs lliures.

30. El valor de les cistelles no sempre és el mateix. Es té en compte des d'on s'efectua el llançament. Des d'on val 3p?

31. El valor de les cistelles no sempre és el mateix. Es té en compte des d'on s'efectua el llançament. Des d'on val 2p?

32. El valor de les cistelles no sempre és el mateix. Quan val 1p?

33. Quan es tiren els tirs lliures?

34. Avanço 2 posicions si faig una entrada.

35. Avanço 3 posicions si faig un triple.

36. Baixo 2 posicions.

Normes:

- Fer una entrada abans de llegir. Si no es fa cistella no es pot llegir.
- La parella no surt fins que el company travessi la línia.
- Si el company pregunta tot i haver travessat disminuïu 1 posició i podeu tirar dau.
- Si el company no ha travessat la línia pot preguntar a la seva parella.
- Dir-me la resposta. Si és correcta llanceu el dau. Si és incorrecte la poseu dins la caixa dels premis. Les preguntes no respostes correctament es resolen al final de la classe.
- Només es pot tirar el dau quan s'ha superat el repte.

Variants:

- Si vull fer un triple demostrant-lo al professor crido triple Xevi o triple Marc. Si faig el triple sumo 3p al resultat del dau. Si fallo he de fer la cistella abans d'arribar. (Aplicar als 3 min).
- Comecocos "Pillar": Quan es posa la música comecocos les dos parelles que van davant en el taulell han de pillar a tots els que van darrera en 1 minut. Tothom amb pilota. Es juga dins els quatre cons grans (pista central de bàsquet). Si les parelles aconsegueixen pillar a tothom llancen el dau gegant, si no les altres parelles el llancen (Aplicar als 5 min).
- Comecocos "Pillar": 5 Pilotes de bàsquet salven. (Aplicar als 10min) **Hab Soc Avançada**: **Demanar ajuda / pilota** quan no tinc pilota i veig que em van a pillar.
- Comecocos "Pillar": Tothom amb pilota. Si tinc pilota de tennis no em poden pillar. La pilota de tennis només la pot tenir una persona. (Aplicar als 20min).
- Comecocos "Pillar": El mateix però pillar amb passades durant 2min. Les parelles que pillen poden fer un bot i dos passes (Aplicar als 30 min).
- Comecocos "Treure Pilotes": El mateix que l'anterior però els que paren han de llevar les pilotes de dins la línia de 3p. (Aplicar als 35 min).

Aigua

1x1 superioritat atacant: (Classe dividida en 3, 5 a cada cistella). 2 fileres a la línia de fons. Una fila surt botant, dona la volta al con i realitza entrada amb la dreta. L'altra fila dona la volta al con i va a defensar (Con més allunyat). (5min). El primer que fa 12 entrades guanya. Quan surt l'atacant, el defensa surt.

2x1: (Classe dividida en 2, cada subgrup a un mig camp). 2 fileres i 1 defensor. Els atacants han de fer cistella. Si es fa cistella, el defensor segueix defensant. El que perd la pilota, falla l'entrada o fa passos passa a defensar.

3x2 (Classe dividida per equips de 5). 3 atacants si fan cistella segueixen atacant.

Normes:

- El que falla (perd la pilota, no fa cistella, incompliment del reglament) passa a defensar.
- Un dels defensors passa atacar (sempre el que duu més temps) quan els atacants no en
- Si un defensor recupera la pilota surt abans que el que porta més temps.

Partits (3 equips de 5 5x5x5): 3 partits (10min x partit) 40 min

Xavier Mascort arbitra el partit mentre jo em dedico a treballar les habilitats socials en l'equip que descansa.

Els partits es jugaran de la següent manera:

E1 vs E2 E3 descansa (10min)
E2 vs E3 E1 descansa (10min)
E3 vs E1 E2 descansa (10min)

2D

- Equip 1: Denise, Nathali, Aitana, Eloi Rodríguez i Adam.
- Equip 2: Xinyi, Olivia, Marc, Teresa F, Alex R, Sandra V.
- Equip 3: Jordi M, Eloi Navarro, Ainara, Didac, Gisela.

2C

- Equip 1: Almamy, Aynara Carbajal, Luis, Agatha, Belal,
- Equip 2: Adrià Romero, Saúl, Penélope, Aaron S, Maria.
- Equip 3: Xavi V, Priscilla, Izan Castells, Eric Minero, Ivan A i Diana.

2B

- Equip 1: Laura Tovar, Lucia, Eric Piarero, Hong Yu, Jose Luis.
- Equip 2: Ángel, Xavier Mínguez, Laia León, Derek, Tania Garcia.
- Equip 3: Iker, Hector, Laura Beltrán, Miriam, Unai i Philip.

2A

- Equip 1: Marina, Samara, Snejana, Xavi F i Unai G.
- Equip 2: Jarraie, Andreu, Sara, Lucía, Ivan P i Ivan N.
- Equip 3: Izan E, Bullee, Alex I, Leire, Noa i Aaron Sánchez.

Habilitats Socials

- Habilitat social bàsica: formular preguntes.
- Habilitat social avançada: demanar ajuda.
- Habilitats socials individuals. La que cada alumne ha de millorar.

Habilitat social bàsica: formular preguntes.

1. **Definir l'habilitat**: Què és **formular preguntes**? Demanar preguntes a la persona adequada per obtenir la informació que necessitem.
    1. **Passos a seguir** (Escriureu en cartes d'habilitats):
    2. Decideix de qui vols saber més.
    3. Decideix a qui preguntar.
    4. Pensa diferents maneres de demanar preguntes i escolleu-ne una.
    5. Escull el temps i lloc adequat per demanar la pregunta.
    6. Demana la pregunta.
2. **Model**. Utilitzar 2 exemples per cada habilitat:
    1. Paraula que no entenc amb anglès (hilarious). Estàs cansat perquè no entens res en anglès o et costa molt. Demanar al professor/a la paraula.
    2. Demanar informació a la teva xicota: Estàs enfadat perquè la teva xicota et va dir que no podria quedar amb tu. Així i tot, la veus al carrer amb un amic seu.
    3. Pensar en veu alta el que et diries a tu mateix.
    4. Reforçar a l'estudiant que ha utilitzat l'habilitat correctament.
3. Demanar a l'alumnat **situacions específiques** que l'habilitat pot ser utilitzada (a on?, quan?, amb qui?). Apuntar-les a una llista / pissarra.
    1. Preguntes: Pots utilitza aquesta habilitat a l'institut? A casa? Amb els amics? Quan es difícil utilitzar aquesta habilitat?
    2. Apuntar el nom de cada membre del grup, el nom de les persones amb les que practicarà l'habilitat, el tema del role-play associat amb cada persona i per què l'habilitat és important a una pissarra.
4. **Seleccionar l'actor**: El que descriu una situació específica que l'habilitat pot ser útil. Proporcionar reforç + per la disposició de l'estudiant a participar.
5. **Preparar el role-play:**
1. L'actor principal designa l'actor secundari que s'assembla molt al que pot passar en una situació específica.
2. El professor descriu l'escenari, els esdeveniments que han precedit al role-play, l'estat d'ànim o la manera com l'actor secundari s'ha de comportar.
3. Preparar i entrenar l'actor secundari perquè respongui amb assertivitat. Es pot donar el cas que també practiqui una altra habilitat social relacionada amb la de l'actor principal. Per exemple formular una queixa (actor principal) i respondre una queixa (coactor).

6. **Conduir el role-play.**
    1. Recordar rols i responsabilitats.
    2. Actor principal: Seguir els passos de l'habilitat i pensar en veu alta. Si es queda en blanc xiuxiuejar a l'orella un suggeriment.
    3. Autor secundari: Fer el paper de l'altre persona. També pot representar un adult malhumorat (professor).
    4. Observadors: Observar el compliment dels passos de l'habilitat. Cada observador s'encarrega del compliment d'un pas de l'habilitat.
    5. 4 elements del feedback:
        (a) S'ha seguit el pas?
        (b) Quines accions no verbals ha dut a terme l'actor principal. Ha mostrat empatia?
        (c) Ha estat l'habilitat apropiada per la situació.
        (d) Com ha respòs l'actor secundari? Ha estat útil?
    6. Si el Role-Play no va pel bon camí, el professor para l'escena, proporciona instrucció i comença de nou el role-play.
    7. Senyalar els passos escrits a la pissarra.
7. **Proporcionar feedback.**
    1. Actor secundari: Com t'has sentit quan t'ha dit això a tu? Què has pensat sobre la manera amb la que t'ha parlat? Mencionaries qualque cosa que ha fet bé?
    2. Observadors: Comenten si s'han complert els passos. Ha seguit el primer pas? Ha pensat amb el que havia de fer? Com ho saps que ho ha fet?
    3. Professor: Proporcionar feedback + per haver seguit els passos.
    4. Actor principal: Explica'ns més sobre la raó per la qual has pres determinada decisió, Què creus que volia l'actor secundari quan ha dit... Proporcionar-li feedback +?.
    5. Proporcionar feedback + "Has estat valent per anar en contra el que el grup volia (actor principal)". "Has estat un bon amic per acceptar el que t'ha dit quan t'ha dit que no ho volia fer".
    6. Actor principal: Autoavaluació. I com les teves accions han afectat a l'actor secundari? Explica'ns una cosa que l'actor secundari ha fet que t'ha ajudat a tu.
    7. Una realització pèssima dels passos pot ser elogiada com: Ben intentat i després crítica pels errors realitzats. Tornar a repetir si s'escau. Focalitzar-se en els aspectes +. Pot haver una certa flexibilitat en el seguiment dels passos.
8. **Seleccionar el nou actor principal.** Tots els membres ho han de fer.
9. **Assignar tasques a casa.** Aplicar a la vida quotidiana els comportaments practicats durant la sessió.
    1. (Homework Report 1): El nom de la persona amb qui practicarà l'habilitat, el dia i el lloc.
    2. (**Part 2**): Informació sobre el què ha passat quan el membre del grup ha intentat fer la tasca assignada, com de bé ell o ella ha seguit els passos, autoavaluació del rendiment i quina pensa que hauria de ser la nova tasca?
    3. Primer tasques fàcils, després complicar-les.
    4. Presentar les tasques a casa després de la sessió de skillstreaming.
    5. Quan els grups membres han fet un esforç per acomplir les tasques de deures, proporcionar reforç +. Expressar la decepció si no es fa la feina. Els que no facin

la feina hauran de fer la que havien d'haver fet i la feina respecte a la nova habilitat.

6. **Firmar contracte** (**Figura 5**)
7. **Practica autònoma de l'habilitat (Figura 6).** Demanar als estudiants que copiïn les passes de l'habilitat que han de practicar en el futur. I que a les notes apuntin que els hi ha passat o que farien en resposta a les passes.
8. Enregistrament de l'habilitat fora de l'institut (Figura 7).
9. Enregistrament dels resultats de la utilització de múltiples habilitats fora de l'institut (Figura 8).

Habilitat social avançada: demanar ajuda.

1. **Definir l'habilitat**: Què és **demanar ajuda**? Sol·licitar que qualcú ens doni un cop de mà davant una dificultat.
   1. **Passos a seguir**:
   2. Decideix quin és el problema.
   3. Decideix si necessites ajuda pel problema.
   4. Decideix diferents persones que podrien ajudar-te i escull-ne una.
   5. Explica a la persona sobre el problema i demana-li que t'ajudi.

2. **Model**. Utilitzar 2 exemples per cada habilitat:
   1. Rebo un missatge pel mòbil del meu ex-xicot que després d'haver-lo deixat, m'amenaça amb que publicarà en anònim fotografies meves en pèl i que li agradaria veure'm en persona.
   2. Els meus pares es barallen a casa. El meu pare em pega a mi també quan intento defensar a la meva mare.

Concurs de cistelles 2minuts. Fer el màxim tota la classe competint contra les altres classes. Apuntar les cistelles. Records de classe.

Comiat (5-10min)

Resoldre preguntes que han fallat a l'oca (caixa de premis).

Reflexió final amb preguntes + Connectar amb la següent sessió:

- Què heu après?
- Us ha agradat fer el bàsquet amb el joc de l'oca? Per què? O ho faríeu d'una altra manera? I els 1x1, 2x1, 3x2? I els partits?
- En la següent sessió veurem... bàsquet emocions (habilitats relacionades amb els sentiments). Primer us ensenyaré el mood meter i haureu de portar una pinça d'estendre de casa, personalitzar-la amb el vostre nom i posar-la a l'emoticona de

l'emoció que sentiu abans de començar la sessió. També jugareu partits i practicareu habilitats alternatives agressió.

Sessió 2: Bàsquet i Habilitats Socials.

Objectius d'Aprenentatge:

- Realitzar una entrada fent dues passes i tirant a cistella.
- Ajudar defensivament als companys d'equip quan aquests són sobrepassats pels seus atacants.
- Organitzar una estratègia pel seu equip tenint en compte els punts febles del rival.
- Reconèixer les emocions jugant a bàsquet
- Desenvolupar l'habilitat social individualment que ha de millorar.
- Desenvolupar l'habilitat social relacionada amb els sentiments (Reconèixer les emocions) i l'habilitat social alternativa a l'agressió (autocontrolar-se).
- Posar en pràctica valors com: el respecte als altres, tolerància a la frustració no dient improperis o insults, mostrar empatia, animar als companys i demostrar esportivitat.

Material:

- Pinça d'estendre (1).
- Cèrcols (17).
- Cons grans (8).
- Cons petits (16). (8 blancs per l'equip blanc i 8 blaus per l'equip blau al fut-vol-bàsquet).
- Cordes (6).
- Altaveu de música (1): Música d'intriga i de bombes.
- Pilotes de futbol (9) i Pilotes de voleibol (6).
- Pilotes de tennis (4).
- Fulls de paper (1 x jugador) Fer avions de paper.
- Cartes uno per tombar torres.

Rebuda:

Si us recordeu en la sessió anterior vau aprendre el reglament de bàsquet jugant al joc de l'oca. Com per exemple, les passes, els dobles, els 24s de possessió, els 8s per passar el camp, els 5s per treure del lateral i els 3s per poder estar a la zona. També vau aprendre habilitats tècniques (passada, bot, tir i entrada) i habilitats tàctiques (marcatge i desmarcatge). Finalment vam fer partits en els que a part de jugar a bàsquet havíeu de demostrar el compliment de l'habilitat social a millorar i de valors com el respecte als altres, la tolerància a la frustració, l'empatia cap als demés quan s'han fet mal, animar als companys o demostrar esportivitat. Doncs, avui abans de jugar partits, aprendrem a dur a terme entrades com habilitat tècnica i les ajudes com habilitat tàctica. Avui, desenvolupareu habilitats socials relacionades amb els sentiments (Fareu una activitat que us ajudarà a reconèixer les emocions al final de la classe) i habilitats socials alternatives a l'agressió (Es produiran situacions conflictives en els partits que haureu d'intentar solucionar d'una altra manera que no sigui pegant o cridant). Per últim, en els partits aprendreu a dur a terme estratègies com equip analitzant els punts dèbils del rival. És a dir, si jugueu contra un equip que són més baixets, què podríeu fer per realitzar cistelles més fàcilment?

Desenvolupament:

Fut-volei-bàsquet. 2 equips. 30min. Transportar pilotes de futbol amb el peu i pilotes de voleibol amb la mà a dins els cèrcols de l'equip contrari (12min). 2 equips. L'equip que té menys cèrcols amb pilotes guanya al cap de 5minuts. Cada jugador bota la pilota de bàsquet mentre transporta la pilota de futbol o de voleibol.

Normes:
Només es pot transportar una pilota.
Sempre botar la pilota de bàsquet. No val agafar la pilota de bàsquet mentre transporto qualsevol pilota.
Si es xuta la pilota de futbol, cau la pilota de voleibol de les mans o es perd la pilota de bàsquet es torna a començar des de la cantonada.
Si la pilota se'ns escapa cap a la pista contrària dono la volta al con gran de la cantonada.
El que colpeja les pilotes que condueixen els altres està eliminat temporalment del joc (2min). A partir dels 2 min es pot salvar-ho fent-li una passada. Només es pot pivotar amb un peu fora del cercle.

Variants:
1. El que aconsegueix fer més entrades guanya: Un cop deixeu la pilota dins el cèrcol (col·locar-los a les cantonades) va a fer una entrada a la cistella. Si vaig per l'esquerra, esquerra, dreta i amunt. Per la dreta, al revés, dreta, esquerra i amunt (5min)
2. Aranyes fixes (2 x equip amb 1 pilota de tennis cadascuna): Pilota de tennis pilla. Si estic pillat torno a començar des de la línia de fons. Aranyes no poden entrar dins la línia de triple. Només poden pillar al seu mig camp.
3. Aranyes variables (El que té pilota de tennis pot pillar). Es pot passar la pilota de tennis amb companys. No es pot interceptar.
4. Un jugador pot transportar les pilotes que vulgui.
5. Posar mines (7 cons petits i 3 cordes x equip) fora de la línia de triple: Cada equip posa mines perquè l'equip contrari les trepitgi i estiguin morts evitant que facin entrades (1min x equip). Si un jugador toca una mina amb qualsevol pilota està mort. Les pilotes compten com a mines i es porten a la base. Per salvar-lo un jugador li ha de xocar la mà. Puc desactivar una mina (agafar un con / corda) del camp contrari després de fer una entrada i portar-la a la base (1 cèrcol x equip). Si una aranya em pilla amb la pilota de tennis estic mort i les mines que portava l'aranya les retorna a la base. Les aranyes no poden pillar al jugador mort que li han xocat la mà, però si al salvador o que xoca la mà. Guanya l'equip que té més mines a la base. Només puc desactivar mines del camp contrari.

Aigua (2min)

Entrades sense oposició (1x0) (10min)

2 Grups homogenis per nivell. 2 fileres. La fila de la dreta fa l'entrada per la dreta. La fila de l'esquerra agafa el rebot. El segon de la fila no surt fins que el primer ha llançat.

Variant:

1. Competició: Comptar entrades. El primer grup que fa 30 guanya. L'entrada no és vàlida si no es fa realitzant les dues passes.
2. Entrades amb passada.

Entrades amb oposició limitada de braços (Aranya) (1x ½) (10min). Mateixos grups.

2 fileres. 1 a 9m de la cistella i 1 al fons de la cistella. L'atacant ha de superar dos aranyes que eviten que no passi i fer una entrada. Cada dos rondes es canvien les aranyes.

Variant: El defensor dona un costat i l'atacant l'ha de driblar. El defensor s'imagina que té les mans aferrades amb barra d'enganxar.

Entrades (2x1) (10min) Mateixos grups. 3 fileres. La fila d'enmig defensa. Es rota cap a la dreta. 3 cons situats abans de la línia del mig camp. Tots els jugadors han de rotar el con. Fila de la dreta amb pilota. Després entrades per l'esquerra.

1x1 igualtat (5min) 3 grups homogenis (5 jug x cistella). 2 emparellaments + 1 passador. 1 filera ¼ pista i altra filera a l'altre ¼ pista.

Normes: L'atacant només pot fer 5 bots. Si es falta o cistella de l'atacant el defensor segueix defensant i l'atacant va a l'altre filera de la mateixa cistella. No es pot creuar el ¼ de pista.

2x2 (5min) Fomentar les ajudes defensives.

- Limitar al comodí que només pugui fer un bot per atac.

- Limitar al comodí que només pugui passar la pilota per fomentar el desmarcatge i el marcatge.

Aigua (2min)

Partits (3 equips de 5 5x5x5): 3 partits. 40 min

El partit l'arbitra en Xavier Mascort. Guanya l'equip que fa més cistelles. En cas d'empat, un tir lliure per equip.

Els partits es jugaran de la següent manera:

E1 vs E2 E3 descansa (10min)
E2 vs E3 E1 descansa (10min)
E3 vs E1 E2 descansa (10min)

2D

Equip 1: Denise, Nathali, Aitana, Eloi Rodríguez i Adam.
Equip 2: Xinyi, Olivia, Marc, Teresa F, Alex R, Sandra V.
Equip 3: Jordi M, Eloi Navarro, Ainara, Didac, Gisela.

2C

Equip 1: Almamy, Aynara Carbajal, Luis, Agatha, Belal,
Equip 2: Adrià Romero, Saúl, Penélope, Aaron S, Maria.
Equip 3: Xavi V, Priscilla, Izan Castells, Eric Minero, Ivan A i Diana.

2B

Equip 1: Laura Tovar, Lucia, Eric Piarero, Hong Yu, Jose Luis.
Equip 2: Ángel, Xavier Mínguez, Laia León, Derek, Tania Garcia.
Equip 3: Iker, Hector, Laura Beltrán, Miriam, Unai i Philip.

2A

Equip 1: Marina, Samara, Snejana, Xavi F i Unai G.
Equip 2: Jarraie, Andreu, Sara, Lucía, Ivan P i Ivan N.
Equip 3: Izan E, Bullee, Alex I, Leire, Noa i Aaron Sánchez.

Habilitats Socials

- Habilitat relacionada amb els sentiments: Reconèixer les emocions (15).
- Habilitat alternativa a l'agressió: Utilitzar l'autocontrol. Controla el seu caràcter de manera que no perd els papers (26).
- Habilitats socials individuals. La que cada alumne ha de millorar.

Habilitat relacionada amb els sentiments: Reconèixer les emocions

1. **Definir l'habilitat**: Què és **reconèixer les emocions**? Identificar les emocions per no reaccionar. Per exemple, si un professor ens corregeix o ens diu qualque cosa que no ens agrada, en lloc d'escridassar-lo, saber que ens sentim enfadats (emoció: ira) i intentar negociar amb ell el problema dialogant.

   1. **Passos a seguir**
   2. Escoltar el que està passant a l'interior del cos que ens ajuda a saber que estem sentint.
   3. Decidir què ha passat per fer-te sentir d'aquella manera.
   4. Decidir com anomenaries les emocions.

2. **Model**. Utilitzar 2 exemples per cada habilitat:
   3. Recentment se m'ha mort un familiar i un alumne de la classe m'ha insultat dient-me: *"fill de p, tu i el teu avi"*.
   4. Estic molt enfadada perquè un alumne m'ha dit: "*ets un grassa fastigosa"*.

Habilitat alternativa a l'agressió: Utilitzar l'autocontrol

1. **Definir l'habilitat**: Què és **utilitzar l'autocontrol**? Identificar el que està passant a dins el teu cos, el que estàs sentint per no perdre els papers. Per exemple, si un professor ens corregeix o ens diu qualque cosa que no ens agrada, en lloc d'escridassar-lo, saber que ens sentim enfadats (emoció: ira) i intentar negociar amb ell el problema dialogant.
   1. **Passos a seguir**
   2. Escoltar el que està passant a l'interior del cos que ens ajuda a saber que estem a punt de perdre el control.
   3. Decidir què ha passat per fer-te sentir d'aquesta manera.
   4. Pensa maneres en que et podries controlar.
   5. Escull la millor manera de controlar-te a tu mateix i fes-la.

2. **Model**. Utilitzar 2 exemples per cada habilitat:

   1. El professor em diu que no pots jugar a futbol i jo segueixo jugant perquè estic substituint a un jugador que no ha pogut venir. No he demanat permís al professor i per tant em diu que no puc jugar. Al segon avís li crido que se'n vagi a la merda i l'insulto. Abans de dir-li això i perdre el control, t'imagines la situació i segueixes els passos.
   2. Una professora m'ha suspès a català i em diu que em segui al meu lloc. Odio a la professora perquè atribueix-ho que m'ha suspès perquè no li caic bé. A continuació, quan parlava amb el company del costat em prega silenci. Estic molt enfadada i li dic de tot, faltant-li el respecte dient-li que es una merda i que li agrada suspendre.

Concurs de cistelles (2minuts). Fer el màxim tota la classe competint contra les altres classes. Apuntar el resultat a la llibreta.

Comiat (5-10min):

Termòmetre emocional i posar la seva pinça.

Practica autònoma de l'habilitat (Figura 6 i 7)

Demanar qui vol desenvolupar altres habilitats socials segons les dades del qüestionari. Entregar Figura 8 últim dia de classe.

Reflexió final amb preguntes + Connectar amb la següent sessió:

Què heu après?
Us ha agradat el fut-volei-bàsquet? I els exercicis de les entrades? Per què? Què hauríeu fet d'una altra manera?
En la següent sessió posareu en pràctica totes les habilitats tècniques (entrada, passada, bot i tir) i les habilitats tàctiques (marcatge-desmarcatge i ajudes defensives) apreses. Jugarem al 3 en ratlla. I desenvolupareu habilitats per afrontar l'estrès (fer front a les pressions de grup (42) i habilitats de planificació (decidir que ha causat el problema (44)).

Sessió 3: Bàsquet i Habilitats Socials.

Objectius d'Aprenentatge:

Executar les habilitats tècniques (entrada, passada, bot i tir) complint el reglament, amb coordinació i sense aturar-se al fer una entrada.
Posar en pràctica totes les habilitats tàctiques vistes fins ara (ajuda defensiva, marcatge i desmarcatge).
Organitzar una estratègia pel seu equip tenint en compte els punts febles del rival en relació amb els punts forts de l'equip.
Reconèixer les emocions jugant a bàsquet.
Desenvolupar l'habilitat social que individualment ha de millorar.
Desenvolupar l'habilitat social per afrontar l'estrès de fer front a les pressions de grup (42) i l'habilitat social de planificació de decidir que ha causat el problema (44).
Respectar als altres, tolerar la frustració no dient improperis o insults, mostrar empatia, animar als companys i demostrar esportivitat.

Material:

1. 3 fulls per elaborar estratègies (1x equip).
2. Cons (24).
3. Cèrcols (8).
4. Pilota de tennis (5).

Descripció Sessió:

Rebuda (5min)

Si us recordeu en la sessió anterior vau aprendre com habilitat tècnica l'entrada i com habilitat tàctica les ajudes defensives. A més, vau aprendre habilitats socials relacionades amb els sentiments i habilitats socials alternatives a l'agressió en les situacions jugades de 3x2 i en els partits (5x5). Avui, última sessió aprendreu habilitats socials per fer front a l'estrès (Afrontar les pressions de grup) i habilitats socials de planificació (Decidir què ha causat el problema). També, desenvolupareu tot el vist fins ara quant a habilitats tècniques (entrada, bot, passada i tir) i tàctiques (marcatge-desmarcatge i ajudes defensives).

Desenvolupament (1h 30min)

Joc 3 en ratlla Bot (3equips de 5/6 persones) (15min): Al mig de la pista es col·loquen 9 cons. Cada equip ha de posar els cèrcols (3 vermells, 3 verds i 3 grocs) dins els cons per fer tres en retxa. Un jugador no pot sortir ni travessar el con fins que li xoquen la mà. Els cèrcols es poden moure de lloc però no es poden posar els uns sobre els altres.

5. Variant 3 en ratlla: Els cèrcols es poden posar els uns sobre els altres. Si un cèrcol està sobre l'altre invalida el cèrcol que està a sota. El jugador pot desplaçar els cèrcols de sota a sobre. La pilota s'ha de botar en tot moment, fins i tot en el moment de posar o canviar cèrcols.

Aigua (1min)

Situacions superioritat 2x1 (10min): Dividir la classe en 2. 3 fileres al fons de la pista. La del mig defensa (jugadors amb pilotes de tennis). La dels costats ataquen. Després roteu a la dreta.

Normes:

6. Si el jugador amb pilota de tennis toca a l'atacant amb pilota, aquest passa a defensar.

Situacions 3x2 (10min) Dividir la classe en dos: 3 atacants donar la volta al con i atacar.

Variants:

7. Defenses agafats de les mans amb cadena (1min i canvi).
8. La parella defensora que li encistellen menys bàsquets guanya (1min i canvi).

1x1 igualtat (5min) 3 grups homogenis (5 jug x cistella). 2 emparellaments + 1 passador. 1 filera ¼ pista i altra filera a l'altre ¼ pista.

Normes: L'atacant només pot fer 5 bots. Si es falta o cistella de l'atacant el defensor segueix defensant i l'atacant va a l'altre filera de la mateixa cistella. No es pot creuar el ¼ de pista.

Aigua (1min)

Partits reduïts 2x2 o 2x3 a 21 punts (15min). Si la parella guanya rota. El que perd es manté a la pista. Fomentar les ajudes defensives.

Normes:

- Entrada 3p. Passada + rebre àrea + desmarcatge + cistella 3p.
- Bot (Només 2 bots per persona).
- Tir que no toca cistella -1p.
- Arribar cèrcol si l'atacant ha superat al nostre company / Tocar amb la pilota de tennis.
- Si es fa passes, dobles o s'incompleix el reglament, pilota per l'altre equip.
- Fomentar les ajudes defensives.
- Limitar al comodí que només pugui fer un bot per atac.
- Limitar al comodí que només pugui passar la pilota per fomentar el desmarcatge i el marcatge.

Rellotge x equips 5min**.** 2 rondes (mateixos equips que als partits). 5 bàsquet x posició.

Partits (3 equips de 5 5x5x5): 3 partits (10min a rellotge corregut) 40 min

El partit l'arbitra en Xavier Mascort. Guanya l'equip que fa més cistelles. En cas d'empat, un tir lliure per equip.

Els partits es jugaran de la següent manera:

E1 vs E2 E3 descansa (10min)
E2 vs E3 E1 descansa (10min)
E3 vs E1 E2 descansa (10min)

2D

Equip 1: Denise, Nathali, Aitana, Eloi Rodríguez i Adam.
Equip 2: Xinyi, Olivia, Marc, Teresa F, Alex R, Sandra V.
Equip 3: Jordi M, Eloi Navarro, Ainara, Didac, Gisela.

2C

Equip 1: Almamy, Aynara Carbajal, Luis, Agatha, Belal,
Equip 2: Adrià Romero, Saúl, Penélope, Aaron S, Maria.
Equip 3: Xavi V, Priscilla, Izan Castells, Eric Minero, Ivan A i Diana.

2B

Equip 1: Laura Tovar, Lucia, Eric Piarero, Hong Yu, Jose Luis.
Equip 2: Ángel, Xavier Mínguez, Laia León, Derek, Tania Garcia.
Equip 3: Iker, Hector, Laura Beltrán, Miriam, Unai i Philip.

2A

Equip 1: Marina, Samara, Snejana, Xavi F i Unai G.
Equip 2: Jarraie, Andreu, Sara, Lucía, Ivan P i Ivan N.
Equip 3: Izan E, Bullee, Alex I, Leire, Noa i Aaron Sánchez.

Habilitats socials:

1. **Habilitats Afrontar Estrès →** fer front a les pressions de grup (42)
2. **Habilitats de Planificació →** Decidir què ha causat el problema (44).

Habilitats Afrontar Estrès: fer front a les pressions de grup.

1. **Definir l'habilitat**: Què és **fer front a les pressions de grup**? Defensar la nostra individualitat dins d'un grup d'amics sense veure's influenciats pel que volen fer.
   1. **Passos a seguir**
   2. Pensa sobre què és el que el grup vol que facis i per què.
   3. Decideix què vols fer.
   4. Decideix com dir al grup què vols fer.
   5. Dir al grup què has decidit.

2. **Model**.
   1. Un amic ens diu: Prova, beu, fuma això. A tu no t'agrada fumar ni beure perquè saps que no vols tenir els pulmons negres com el carbó. Li has de dir que no vols.
   2. Un amiga ens diu de sortir de festa i d'anar a lligar amb nois. Tens examen d'aquí 5 dies i no dus gaire bé el temari. No vols anar-hi, prefereixes estudiar. Li has de dir a l'amiga.

Habilitats de Planificació: **Decidir què ha causat el problema**.

1. **Definir l'habilitat**: Què és **decidir què ha causat el problema?** Vol dir què ha suscitat el conflicte entre dos o més persones.
   1. **Passos a seguir**
   2. Defineix quin és el problema.
   3. Pensa sobre possibles causes del problema.
   4. Decideix sobre les possibles causes del problema.
   5. Verifica què ha causat el problema.
2. **Model**.
   1. Un amic ha decidit deixar de jugar a futbol amb mi perquè l'he escridassat després que hagués perdut la pilota ens han fet un gol.
   2. La meva amiga que pateix problemes amb el menjar s'ha enfadat perquè li he fet una broma de mal gust per ella ja que li he dit que li agraden molt els pastissos i els croissants de xocolata blanca.

Caos (10min): 3 grups (5min) i un conjunt (5min).

Concurs de cistelles (2minuts 10 pilotes x classe). Fer el màxim tota la classe competint contra les altres classes.

Comiat (10min):

Entregar Figura 7 i 8 als que vulguin seguir millorant.

Reflexió final amb preguntes + Connectar amb la següent sessió:

3. Què heu après durant les tres sessions?
4. Us ha agradat fer...Ho faríeu d'una altra manera?
5. Què us ha semblat desenvolupar el vostre jugador de bàsquet – habilitats socials?

Annex 3: Dossier HSP

Nom: **Classe:**

DOSSIER: EL MEU/LA MEVA JUGADOR/A DE BÀSQUET SOCIAL

CONTRACTE D'HABILITATS SOCIALS

Nom_____

Data(es) del contracte_3/04 – 17/04_____

Em comprometo a utilitzar l'habilitat social que he de millorar de

_____

quan_____

_____

Si ho faig, després (recompensa)_____

Firma de l'alumne/a_____

Firma de l'estudiant en pràctiques__Marc_____

Data de revisió 10/04 i 17/04_____

Base d'Orientació: Instrument pel que sereu avaluats.

BASE D'ORIENTACIÓ 2D Nom:					
Sessions Bàsquet	Estarà bé si...	**Novell**	**Aprenent**	**Avançat**	**Expert**
SESSIÓ 1 (3/04/2024) **Objectius.**	Coneix els objectius d'aprenentatge que ha d'aprendre i els criteris d'avaluació pels que serà avaluat.	Desconeix els objectius i els criteris, fallant en la majoria de preguntes.	Sap alguns objectius/criteris, tot i que alguns els desconeix ja que falla en les preguntes del joc de l'oca.	Coneix la majoria dels objectius i de criteris pels que serà avaluat en el joc de l'oca.	Coneix tots els objectius i criteris responent correctament a les preguntes del joc de l'oca.
Reglament.	Coneix el reglament bàsic de bàsquet (passes, dobles, 24s de possessió, 8s per passar camp i 5s per treure del lateral).	Desconeix el reglament bàsic de bàsquet.	Qualcunes regles se les sap, altres no en té ni idea.	Aplica les regles de bàsquet mentre juga, tot i que no les ensenya als altres.	Coneix les regles del bàsquet i les ensenya als que no les saben.
Habilitats Tècniques (Passada, tir i bot).	Executa les habilitats tècniques sense fer passes ni dobles.	Executa les habilitats tècniques sempre fent passes i dobles	Executa les habilitats tècniques fent passes i dobles sovint.	Executa les habilitats tècniques gairebé mai fent passes i dobles.	Executa les habilitats tècniques atenent a la millor opció tàctica per encistellar.
Habilitats tàctiques (Marcatge i Desmarcatge).	En els partits marca a un oponent i al atacar es desmarca del seu defensor.	En els partits no sap a qui defensa i no es desmarca al atacar.	En els partits a vegades sap a qui defensa, tot i que a vegades no se'n recorda, ni tampoc es desmarca.	La majoria dels cops marca a una persona en defensa i s'ofereix quan el seu equip ataca.	Sempre marca a una persona en defensa, i s'ofereix demanant la pilota quan el seu equip ataca
Habilitat Social	Desenvolupa l'habilitat social què ha d'aprendre (Aprenentatge).	Encara no dur a terme l'habilitat social què ha de millorar.	Ha fet 1 acció demostrant un progrés en l'habilitat social de millora.	Ha fet 2 o + accions demostrant un progrés en l'habilitat social de millora.	Ha dut a terme 3 o + accions demostrant un progrés en l'habilitat social de millora.
Valors	Respecta als altres, tolera la frustració no dient improperis o insults, mostra empatia, anima als companys i demostra esportivitat.	No respecte als altres, culpa als altres dels fracassos sense pensar amb els danys que pot ocasionar als altres, fa ús d'un llenguatge vulgar, li importa més el resultat que la seva actitud.	De vegades respecte als altres i assumeix els fracassos sense culpar als altres. Fa ús d'un llenguatge vulgar. Comença a valorar l'actitud per sobre del resultat.	En la majoria dels casos respecta als altres i assumeix els fracassos. Només una vegada fa ús d'un llenguatge vulgar. Demostra una bona actitud per sobre de si el seu equip guanya o perd.	Mostra un comportament exemplar respectant als altres, tolerant a seva frustració sense utilitzar un llenguatge malsonant, mostrant empatia, animant als companys i demostrant esportivitat. S'esforça i procura que el seu equip guanyi, complint el reglament i sense perjudicar al rival.
SESSIÓ 2 (10/04/2024) **Habilitats Tècniques (Entrada)**	Realitza una entrada fent dues passes i tirant a cistella.	No realitza una entrada a cistella. S'atura i fa un tir.	Realitza una entrada a cistella, tot i que li falta coordinar les dues passes. Pel costat dret: primer dreta, segon esquerra. Pel costat esquerra: primer esquerra, segon dreta.	Realitza una entrada a cistella coordinant les dues passes i sense aturar-se. Així i tot, li falta fluïdesa i rapidesa en l'execució.	Realitza una entrada a cistella coordinant les dues passes amb fluïdesa i rapidesa.
Habilitats Tàctiques (Ajuda defensiva)	Ajuda defensivament als companys d'equip quan aquests són sobrepassats pels seus atacants.	Persegueix a la seva marca, independentment de la jugada.	Defensa a la seva marca i a vegades surt a l'ajuda quan un company és superat.	Defensa a la seva marca i surt a l'ajuda només quan el company és superat.	Defensa a la seva marca sempre tenint en la seva visió a l'atacant posseïdor de la pilota. Sempre surt a l'ajuda quan el company és superat.

Estratègia	Organitza una estratègia pel seu equip tenint en compte els punts febles del rival.	No organitza cap estratègia.	Pensa una estratègia sense aprofitar els punts dèbils del rival.	Pensa una estratègia considerant els punts dèbils del rival. Transmet clarament les ordres als companys.	Pensa una estratègia considerant els punts dèbils del rival sense imposar-la a l'equip, sempre amb assertivitat i tenint en compte els altres punts de vista. Ho transmet clarament.
Emocions	Reconeix les emocions jugant a bàsquet.	No identifica les emocions.	Identifica les emocions, tot i que no les associa al seu comportament.	Identifica les emocions i les associa al seu comportament.	Identifica les emocions, les associa al seu comportament i les relaciona amb l'habilitat social que ha de millorar.
Habilitat Social	Desenvolupa l'habilitat social que ha de millorar.	Encara no dur a terme l'habilitat social què ha de millorar.	Ha fet 2 acció demostrant un progrés en l'habilitat social de millora.	Ha fet 3 accions demostrant un progrés en l'habilitat social de millora.	Ha dut a terme 3 o + accions demostrant un progrés en l'habilitat social de millora.
Valors	Respecta als altres, tolera la frustració no dient improperis o insults, mostra empatia, anima als companys i demostra esportivitat.	No respecta als altres, culpa als altres dels fracassos sense pensar amb els danys que pot ocasionar als altres, fa ús d'un llenguatge vulgar, li importa més el resultat que la seva actitud.	De vegades respecta als altres i assumeix els fracassos sense culpar als altres. Fa ús d'un llenguatge vulgar. Comença a valorar l'actitud per sobre del resultat.	En la majoria dels casos respecta als altres i assumeix els fracassos. Només una vegada fa ús d'un llenguatge vulgar. Demostra una bona actitud per sobre de si el seu equip guanya o perd.	Mostra un comportament exemplar respectant als altres, tolerant a seva frustració sense utilitzar un llenguatge malsonant, mostrant empatia, animant als companys i demostrant esportivitat. S'esforça i procura que el seu equip guanyi, complint el reglament i sense perjudicar al rival.
Sessió 3 (17/04/2024) **Habilitats Tècniques (Totes)**	Executa les habilitats tècniques (entrada, passada, bot i tir) complint el reglament, amb coordinació i sense aturar-se al fer una entrada.	Executa les habilitats tècniques (entrada, passada, bot i tir) fent passes i dobles, amb descoordinació i s'atura al fer una entrada.	Poques vegades executa les habilitats tècniques (entrada, passada, bot i tir) fent passes i dobles, amb descoordinació i aturant-se al fer una entrada	Quasi bé sempre executa les habilitats tècniques (entrada, passada, bot i tir) complint el reglament, amb coordinació i sense aturar-se al fer una entrada.	Domina l'execució de les habilitats tècniques (entrada, passada, bot i tir).
Habilitats Tàctiques (Totes)	Posa en pràctica totes les habilitats tàctiques vistes fins ara (ajuda defensiva, marcatge i desmarcatge).	No aconsegueix marcar a un defensor, desmarcar-se i dur a terme ajudes defensives.	Sovint aconsegueix marcar a un defensor, desmarcar-se i dur a terme ajudes defensives.	Sempre marca a un defensor, es desmarca i dur a terme ajudes defensives.	Posa en pràctica totes les habilitats tàctiques vistes fins ara (ajuda defensiva, marcatge i desmarcatge) i en fa d'altres (fintes, bloqueig, obrir espais).
Estratègia	Organitza una estratègia pel seu equip tenint en compte els punts febles del rival en relació amb els punts forts de l'equip.	No organitza cap estratègia.	Pensa una estratègia sense aprofitar els punts dèbils del rival.	Pensa una estratègia considerant els punts dèbils del rival. Transmet clarament les ordres als companys.	Pensa una estratègia considerant els punts dèbils del rival sense imposar-la a l'equip, sempre amb assertivitat i tenint en compte els altres punts de vista. Ho transmet clarament.
Emocions	Reconeix les emocions jugant a bàsquet.	No identifica les emocions.	Identifica les emocions, tot i que no les associa al seu comportament.	Identifica les emocions i les associa al seu comportament.	Identifica les emocions, les associa al seu comportament i les relaciona amb l'habilitat social que ha de millorar.
Habilitat Social	Desenvolupa l'habilitat social que ha de millorar.	Encara no dur a terme l'habilitat social què ha de millorar.	Ha fet 2 acció demostrant un progrés en l'habilitat social de millora.	Ha fet 3 accions demostrant un progrés en l'habilitat social de millora.	Ha dut a terme 3 o + accions demostrant un progrés en l'habilitat social de millora.
Valors	Respecta als altres, tolera la frustració no dient improperis o insults, mostra empatia, anima als companys i demostra esportivitat.	No respecta als altres, culpa als altres dels fracassos sense pensar amb els danys que pot ocasionar als altres, fa ús d'un llenguatge vulgar, li importa més el resultat que la seva actitud.	De vegades respecta als altres i assumeix els fracassos sense culpar als altres. Fa ús d'un llenguatge vulgar. Comença a valorar l'actitud per sobre del resultat.	En la majoria dels casos respecta als altres i assumeix els fracassos. Només una vegada fa ús d'un llenguatge vulgar. Demostra una bona actitud per sobre de si el seu equip guanya o perd.	Mostra un comportament exemplar respectant als altres, tolerant a seva frustració sense utilitzar un llenguatge malsonant, mostrant empatia, animant als companys i demostrant esportivitat. S'esforça i procura que el seu equip guanyi, complint el reglament i sense perjudicar al rival.

EL MEU/LA MEVA JUGADOR/A DE BÀSQUET SOCIAL

Escriu l'habilitat social que tens i l'habilitat social què has de millorar (Aprenentatge)

Habilitat Social: _____

Aprenentatge: _____

Passos a seguir per millorar l'habilitat social (Aprenentatge):

1.
2.
3.
4.
5.

Dibuixa el teu jugador de bàsquet social o posa una imatge, o envía un vídeo al Google Classroom destacant la teva habilitat social i l'habilitat social què has de millorar (Aprenentatge)

Reflexió: Reflexionar sobre l'habilitat social que has de millorar a classe? Com ho faràs?

Per què creus que l'has de millorar? Per què et serà útil?:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

TREBALL AUTÒNOM A CASA

TASCA 1 **Data:**

EMPLENEU ABANS DE PRACTICAR L'HABILITAT SOCIAL

1. Quina habilitat utilitzaràs?_____
2. Quins són els passos per millorar l'habilitat social?
   1.
   2.
   3.
   4.
   5.
3. A on practicaràs l'habilitat social?_____
4. Amb qui practicaràs l'habilitat social?_____
5. Quan practicaràs l'habilitat social?_____
6. Si fas una feina excel·lent, com et recompensaràs?_____
7. Si fas una bona feina, com et recompensaràs?_____
8. Si fas una suficient feina, com et recompensaràs?_____

EMPLENEU DESPRÉS DE PRACTICAR L'HABILITAT SOCIAL

1. Què ha passat quan has fet la feina? Com ha reaccionat l'altra persona?
   _____
   _____

2. Quins passos de l'habilitat has seguit realment?
   _____
   _____

3. Com de bé has fet la feina utilitzant l'habilitat? Escull-ne una.

   ☐ Excel·lent ☐ table Bé Suf ☐ nt Pobre ☐

4. Quina creus que hauria de ser la teva nova tasca aplicant l'habilitat social?
   _____

TASCA 2 **Data:**

Escriu els passos a seguir per millorar l'habilitat social

Passos a seguir:

1.
2.
3.
4.
5.

Notes: (Què et passa o què fas en cada pas? Ex: Compto a 10s per tranquil·litzar-me).

Pas 1 – _____

Pas 2 – _____

Pas 3 – _____

Pas 4 – _____

Pas 5 – _____

TASQUES OPCIONALS 3 i 4

TASCA 3 **Data:**

INSTRUCCIONS: Cada cop que utilitzes una habilitat, escriu quan i com de bé l'has realitzada.

Habilitat social_____

	Quan?	**Com de bé ho has fet?** (excel·lent, notable, suficient, pobre)
1.	_____ _____ _____	_____
2.	_____ _____ _____	_____
3.	_____ _____ _____	_____
4.	_____ _____ _____	_____

TASCA 4 **Data:**

INSTRUCCIONS: Cada vegada que utilitzis les habilitats socials treballades a classe, escriu-les quan i com de bé les has fet.

HABILITATS SOCIALS

_____
_____

Quan?	**Com de bé ho has fet?** (excel·lent, notable, suficient, pobre)
1. _____ _____ _____	_____

Què ha passat com a resultat d'haver utilitzat l'habilitat?

_____
_____

Quan?	**Com de bé ho has fet?** (excel·lent, notable, suficient, pobre)
2. _____ _____ _____	_____

Què ha passat com a resultat d'haver utilitzat l'habilitat?

_____
_____

Annex 4: Entrevistes amb l'alumnat de 2n d'ESO

Entrevistes Alumnat 2N ESO 6 de maig

2n ESO A

ALUMNE 1

Pregunta 1: «Quines activitats, jocs o exercicis creus que t'han ajudat a desenvolupar les habilitats socials?».

«Els partits perquè treballes més en equip i mostres respecte per l'altre equip».

Pregunta 2: «Et recordes d'alguna habilitat social que vam treballar a classe?».

«Sí, comprendre els sentiments de les altres persones».

Pregunta 3: «T'ha agradat fer el dossier d'aprenentatge?».

«Vaja, sí, si són deures no estava malament».

Pregunta 4: «Creus que realitzar el dossier d'aprenentatge t'ha ajudat a desenvolupar la teva habilitat social? Per què?».

«Sí, perquè he intentat realitzar com he pogut la meva habilitat social que em va tocar. M'ha ajudat a ser més empàtic i comprendre el que pugui estar sentint l'altre persona. Em van ajudar les activitats que em feien posar en pràctica l'habilitat social amb la família, amb els amics o a casa meva ja que m'ajudaven a comprendre com es senten les persones que tinc al voltant».

Pregunta 5: «Què inclouries al dossier o faries diferent?».

«Jo el que canviaria seria lo de crear el teu propi jugador de bàsquet perquè no crec que fos tant important com lo altre».

Pregunta 6: «Què canviaries o faries diferent en relació amb les sessions que vam fer de bàsquet?».

«Activitats que posessin en pràctica l'habilitat social que et va tocar ja que hi havia jocs com el de botar la pilota que no podies sortir de la línia, no ho vaig entendre, a mi no em va ajudar a fer bàsquet».

ALUMNE 2

Pregunta 1: «Quines activitats, jocs o exercicis creus que t'han ajudat a desenvolupar les habilitats socials?».

«L'activitat del joc de rols en què s'havia de representar l'habilitat social».

Pregunta 2: «Et recordes d'alguna habilitat social que vam treballar a classe?».

«Una era que jo ajudava a la gent (Ajudar als altres), i una altra era que quan tenia un problema i no sabia com resoldre'l ho feia sense barallar-me (Autocontrol)».

«Pot ser que fos la de demanar ajuda? Imaginem-nos la Lucía sap una paraula amb anglès i tu li demanes. És aquesta a què et refereixes?».

"Sí".

Pregunta 3: «T'ha agradat fer el dossier d'aprenentatge?».

«Sí, perquè he après com desenvolupar el meu aprenentatge, la meva habilitat social, la de demanar ajuda».

Pregunta 4: «Creus que realitzar el dossier d'aprenentatge t'ha ajudat a desenvolupar la teva habilitat social?».

«L'activitat de posar els passos de l'habilitat social, jo he seguit els passos i m'ha funcionat».

Pregunta 5: «Què inclouries al dossier o faries diferent?».

«No sé».

Pregunta 6: «Què canviaries o faries diferent en relació amb les sessions que vam fer de bàsquet?».

«No canviaria res».

«Tot i això alguna cosa que no et va acabar d'agradar?».

«No, tot em va agradar molt».

2n ESO B

ALUMNE 3

Pregunta 1: «Quines activitats, jocs o exercicis creus que t'han ajudat a desenvolupar les habilitats socials?».

«Els partits de bàsquet perquè he hagut de mantenir-me amb comunicació amb els meus companys».

Pregunta 2: «Et recordes d'alguna habilitat social que vam treballar a classe?».

«Agrair els favors».

Pregunta 3: «T'ha agradat fer el dossier d'aprenentatge?».

«Sí, m'ha agradat molt perquè he après sobre tipus d'habilitats».

Pregunta 4: «Creus que realitzar el dossier d'aprenentatge t'ha ajudat a desenvolupar la teva habilitat social».

«Crec que una mica sí, més o menys, perquè he après el que havia de millorar atès que he hagut d'observar-me i m'ha fet pensar. La meva habilitat social a millorar era la d'expressar els sentiments, i com que jo dic el que penso, el fet de reconèixer les meves emocions m'ha ajudat a millorar quan em comunico a bàsquet».

Pregunta 5: «Què inclouries al dossier o faries diferent?».

«Jo crec que el dossier així ja està bé».

Pregunta 6: «Què canviaries o faries diferent en relació amb les sessions que vam fer de bàsquet?».

«Faria més temps de partit perquè tenim 1h i 40 minuts i estem molt de temps explicant les coses i fent, no sé, altres coses que no estem fent i perdem mitja hora de temps d'Educació Física».

ALUMNE 4

Pregunta 1: «Quines activitats, jocs o exercicis creus que t'han ajudat a desenvolupar les habilitats socials?».

«Eee... Les activitats del joc de rols que vam fer quan descansàvem en els partits de bàsquet de fer preguntes o que faríem en el cas de si algú et diu alguna cosa saber respondre-li bé».

Pregunta 2: «Et recordes d'alguna habilitat social que vam treballar a classe?».

«Comunicar-nos i crec que ja està. Hi han més però no em recordo».

Pregunta 3: «T'ha agradat fer el dossier d'aprenentatge?».

«Sí perquè ha sigut alguna cosa nova que no hem fet mai».

Pregunta 4: "Creus que realitzar el dossier d'aprenentatge t'ha ajudat a desenvolupar la teva habilitat social?».

«Sí, el dossier m'ha ajudat més o menys a desenvolupar la meva habilitat social, per pensar però ja està».

Pregunta 5: «Què inclouries al dossier o faries diferent?».

«Inclouria en el dossier més activitats pràctiques com les que vam fer en el joc de rols, és a dir, donar possibles situacions i com actuaríem. I també activitats en què juguis a bàsquet i desenvolupis les habilitats socials».

Pregunta 6: «Què canviaries o faries diferent en relació amb les sessions que vam fer de bàsquet?».

«Res. Tot bé».

2n ESO D

ALUMNE 5

Pregunta 1: «Quines activitats, jocs o exercicis creus que t'han ajudat a desenvolupar les habilitats socials?».

«"Mmm...". Quan a bàsquet fèiem els partits, ens parlàvem en equip».

«I has dit que et va ajudar a comunicar has dit?».

«Sí».

«Amb això vols dir en defensa o en atac?».

«Sí, ens parlàvem».

«I alguna activitat més què vam fer? Com per exemple: Mira, Marc aquest joc o activitat que vam fer em va agradar molt perquè vam desenvolupar l'habilitat social de demanar ajuda o..».

«El teatre».

«Val, el joc de rols».

Pregunta 2: Et recordes d'alguna habilitat social que treballéssiu?»

«La de quan jo era la mare de la Diana i que no la deixava estar amb el seu xicot»

«Recordes l'habilitat social? Pot ser que fos la de l'autocontrol?»

«Sí»

«I, et va ajudar creus a adonar-te de què és l'autocontrol, com desenvolupar-lo?»

«Sí, vaja».

«Per què creus que et va ajudar?»

«Perquè ara ja no m'exploto molt ràpid»

Et recordes d'alguna habilitat social més?

«Sí, la de reconèixer els sentiments»

I com et va ajudar a desenvolupar l'habilitat social de reconèixer els teus sentiments?

«Perquè mai abans havia reconegut els meus sentiments»

Pregunta 3: "T'ha agradat fer el dossier d'aprenentatge?

«Sí».

«Val, per què?»

«Perquè em va agradar molt l'activitat de dibuixar el jugador de bàsquet».

Pregunta 4: "Creus que realitzar el dossier d'aprenentatge t'ha ajudat a desenvolupar la teva habilitat social?"

«Crec que sí. Ho he aplicat a les classes. Em concentro més».

Pregunta 5: "Què inclouries al dossier o faries diferent?"

«Quedaria bé així, però també podries afegir un quadrat on posar el dibuix del sentiment que sents».

«O sigui posar l'activitat de reconèixer els sentiments a dins del dossier?»

«Sí!»

«Val. Molt bona idea! La tindré en compte».

Pregunta 6: "Què canviaries o faries diferent en relació amb les sessions que vam fer de bàsquet?"

«Més pràctiques. O sigui llançar més a cistella».

ALUMNE 6

Pregunta 1: «Quines activitats, jocs o exercicis creus que t'han ajudat a desenvolupar les habilitats socials?».

«Crec que els jocs en equip que hem fet, o sigui, que has de prendre decisions, crec que ajuda».

«Quin joc en específic recordes dins del que vam fer a bàsquet?».

«Em recordo del joc de l'oca. Hi havia un altre que havies d'anar amb la pilota a la mà i anar amb l'altre botant».

«El fut-bàsquet, no? Et refereixes el de transportar pilotes a l'altre camp?».

«Sí».

«I el joc de l'oca com et va ajudar a desenvolupar les habilitats socials?».

«No sé si em va ajudar. La meva habilitat social que em costava era prendre decisions. I vaja, no sé és que a mi prendre decisions em costa. Per exemple, si algú em demana: "vols anar tu primer?" "No sé" ».

Pregunta 2: «Et recordes d'alguna habilitat social que vam treballar a classe?».

«No. L'habilitat social que se'm donava millor segons el qüestionari era la de negociar. I crec que no hem fet cap joc d'això. A més, no estava gaire atenta i centrada».

Pregunta 3: «T'ha agradat fer el dossier d'aprenentatge?».

«Sí, està bé».

«I, per què?».

«Perquè hi ha una part que es de dibuixar, una part que et fa reflexionar perquè et fa pensar tipo: "ostres! Això, que podria fer per millorar aquesta cosa?"».

Pregunta 4: «Creus que realitzar el dossier d'aprenentatge t'ha ajudat a desenvolupar la teva habilitat social?».

«Crec que no perquè una cosa és el que poses al paper i una altra cosa és el que fas»

«Amb això que vols dir?»

«Jo vaig posar que hauria de millorar la meva habilitat social, doncs a classe o a qualsevol lloc quan tingui oportunitat però no sé m'ha costat perquè no sé».

«El que has dit és d'aplicar-ho a un lloc, no?»

«Sí. No sé quan i com aplicar-ho».

«D'acord. Hi havia una activitat al dossier que consistia en què apliquéssiu l'habilitat social a casa, a una activitat extraescolar, amb les amistats. No sé si la vas fer o no?».

«Sí, vaja, ho vaig intentar».

«Val. Molt bé! Creus que fer això t'ha ajudat a desenvolupar l'habilitat social teva de prendre decisions sense veure't influenciada pels altres?».

«Sí! Jo crec que sí».

«I, per què?»

«Doncs, perquè si la poses en pràctica millores, el mateix que si fas algun esport, un joc o passatemps i ho fas més seguit, cada cop et surt millor».

Pregunta 5: «Què inclouries al dossier o faries diferent?».

«Crec que com està, està bé».

«Sí?».

«Sí!»

«Però alguna cosa que dius mira a jo m'agrada molt, no sé, muntar a cavall, hagués afegit un cavall o no sé?».

«No, jo crec que no».

«Segur?».

«Sí!»

Pregunta 6: «Què canviaries o faries diferent en relació amb les sessions que vam fer de bàsquet? ».

«A mi, em general el bàsquet no m'agrada»

«Val, molt bé! Però de les activitats que vam fer: el joc de l'oca, el tres en ratlla, el fut-bàsquet, el Pac-Man, el joc de rols. Creus que així és més fàcil aprendre a jugar a bàsquet?»

«Sí, tot és més fàcil. Per exemple un nen a primària o a infantil que li fan relacionar no sé què amb els dibuixos, jo crec que els hi ajuda».

«Creus que els jocs són una bona manera d'aprendre a jugar a bàsquet, en comptes de fer un circuit i aprendre habilitats tècniques?»

«Jo crec que els joc sí que ajuden, però no sé si també estaria bé que facis com una pràctica no sé coses més dinàmiques. És a dir, posar en pràctica algun moviment del bàsquet, alguna cosa que es faci al joc».

«Val. D'acord. Perfecte. Fins aquí, gràcies!».

2n ESO C

ALUMNE 7

Pregunta 1: «Quines activitats, jocs o exercicis creus que t'han ajudat a desenvolupar les habilitats socials?».

«Tots, m'han encantat».

Per què?

«Perquè m'han ajudat a desenvolupar l'habilitat social que havia de millorar, en el meu cas, la de demanar ajuda. Per exemple, en el joc de rols, quan vaig haver de fer d'alumna i vaig haver de demanar a la X, que feia de professora, que no entenia una paraula en anglès».

Pregunta 2: «Et recordes d'alguna habilitat social que vam treballar a classe?».

«Sí. L'habilitat social de demanar ajuda».

Alguna altra?

«Sí, l'habilitat social d'utilitzar l'autocontrol per evitar barallar-nos»

Pregunta 3: «T'ha agradat fer el dossier d'aprenentatge?».

«Sí, està bé».

«I, per què?».

«Perquè m'ha fet reflexionar sobre què podria millorar i com fer-ho».

Pregunta 4: «Creus que realitzar el dossier d'aprenentatge t'ha ajudat a desenvolupar la teva habilitat social?».

«Sí, perquè seguir els passos m'ha ajudat a desenvolupar la meva habilitat social»

Pregunta 5: «Què inclouries al dossier o faries diferent?».

«Res, està bé».

Pregunta 6: «Què canviaries o faries diferent en relació amb les sessions que vam fer de bàsquet? ».

«Tot bé».

«Val. D'acord. Perfecte. Fins aquí, gràcies!».

Annex 5: Enquesta al Professorat d'EF

Habilitats Socials en l'Educació Física

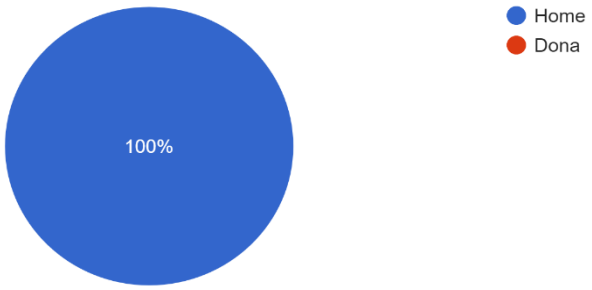
2 respuestas

Publicar datos de análisis

1. Dades Personals

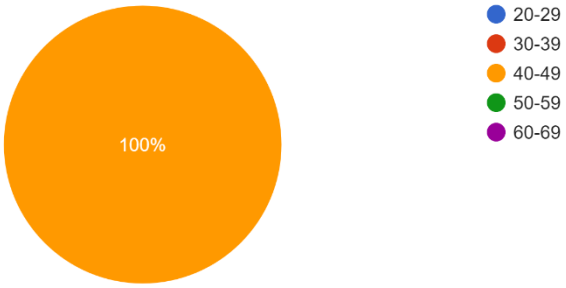
1.1. Sexe

2 respuestas



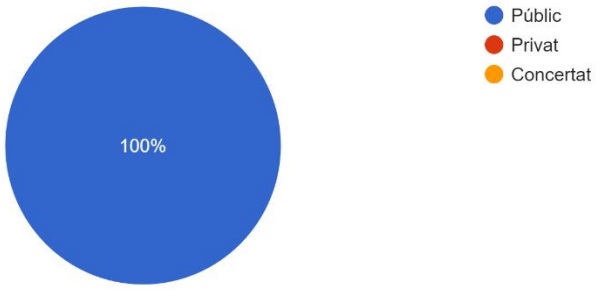
1.2. Edat

2 respuestas



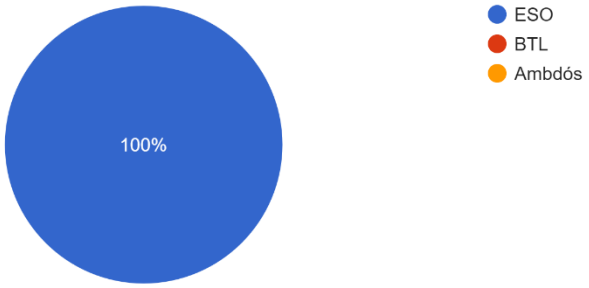
1.3. Tipologia de centre

2 respuestas



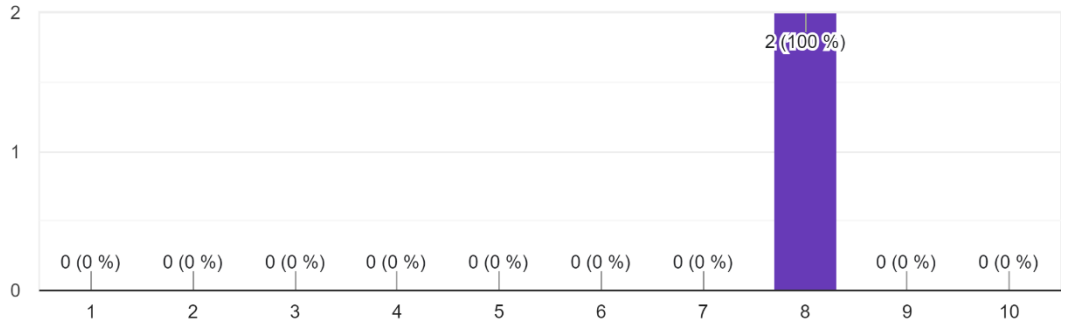
1.4. Indica (ESO/BTL/ambdós) segons el curs en què imparteixes classes d'Educació Física o altres matèries?

2 respuestas



2.1. Valora de l'1 al 10 el teu coneixement sobre habilitats socials?

2 respuestas



2.2. Consideres que aprendre habilitats socials mitjançant la pràctica d'un esport (bàsquet) és més important que el fet que l'alumnat desenvolupi les habilitats tècnic-tàctiques d'un esport (bàsquet)?

2 respuestas

2. Habilitats Socials: Si la resposta a la pregunta anterior és **SÍ**

2.3. Per què creus que les habilitats socials són més importants que aprendre la tècnica i la tàctica d'un esport?

1 respuesta

Els beneficis de l'activitat física no son només a nivell motriu, també ho son a nivell psicològic i nivell social. Dins de l'ensenyament obligatori la matèria d'educació física és una gran eina per afavorir el desenvolupament personal i social dels alumnes.

2. Habilitats Socials: Si la resposta a la pregunta és **Depèn** o **NO**

2.4. Per què creus que aprendre la tècnica i la tàctica d'un esport és igual o més important que aprendre les habilitats socials?

1 respuesta

perquè són coses molt diferents i tot a la vida és important

2. Habilitats Socials: Situacions d'Aprenenentatge

2.5. Com l'alumnat aprèn les habilitats socials en les teves classes d'Educació Física?

2 respuestas

jugant

En l'organització del material, organització de grups i sobretot respecte a les regles de joc. Aquest últim factor em facilita a les classes l'afloriment de l'autorregulació dels nostres alumnes.

3. Educant habilitats socials a través del model *Skillstreaming* en el bàsquet

3.1. Què et va semblar la situació d'aprenentatge emfatitzada en el desenvolupament de les habilitats socials en l'alumnat a través del bàsquet?

1 respuesta

correcte

3.2. Què et va parèixer que l'alumnat de l'equip que descansava durant els partits de bàsquet desenvolupés les habilitats socials?

1 respuesta

estava més pendent dels que jugaven però diria que bé

3.3. Què canviaries o em proposaries fer diferent en relació amb la situació d'aprenentatge focalitzada en el desenvolupament de les habilitats socials a través del bàsquet? Creus que em va faltar que l'alumnat millorés les habilitats socials més en la part motriu (activitats, jocs o exercicis)?

1 respuesta

hi ha dos activitats paral·leles i això necessita de 2 docents o dos controladors, llavors potser un àrbitre o algú que pugui estar pendent de la part on no hi ha el docent.

3.4. Creus que és important implementar situacions d'aprenentatge en què es millorin les habilitats socials de l'alumnat a través de l'esport, sobretot en els centres d'alta complexitat (CAC) i en l'alumnat conflictiu? O bé creus que tots els centres i tot alumnat ho necessita?

1 respuesta

sí, estaria bé fer-ho amb tot l'alumnat

3.5. T'agradaria incorporar el model Skillstreaming en les classes d'Educació Física per educar les habilitats socials dels adolescents?

1 respuesta

no conec aquest model

Moltíssimes gràcies per haver fet aquest qüestionari, i per contribuir amb majúscules en el meu procés d'aprenentatge!