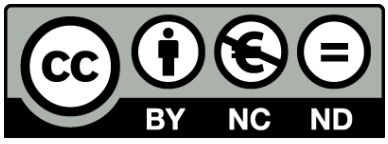
UNIVERSITAT DE BARCELONA

Les competències per avaluar dels docents d'Educació Física

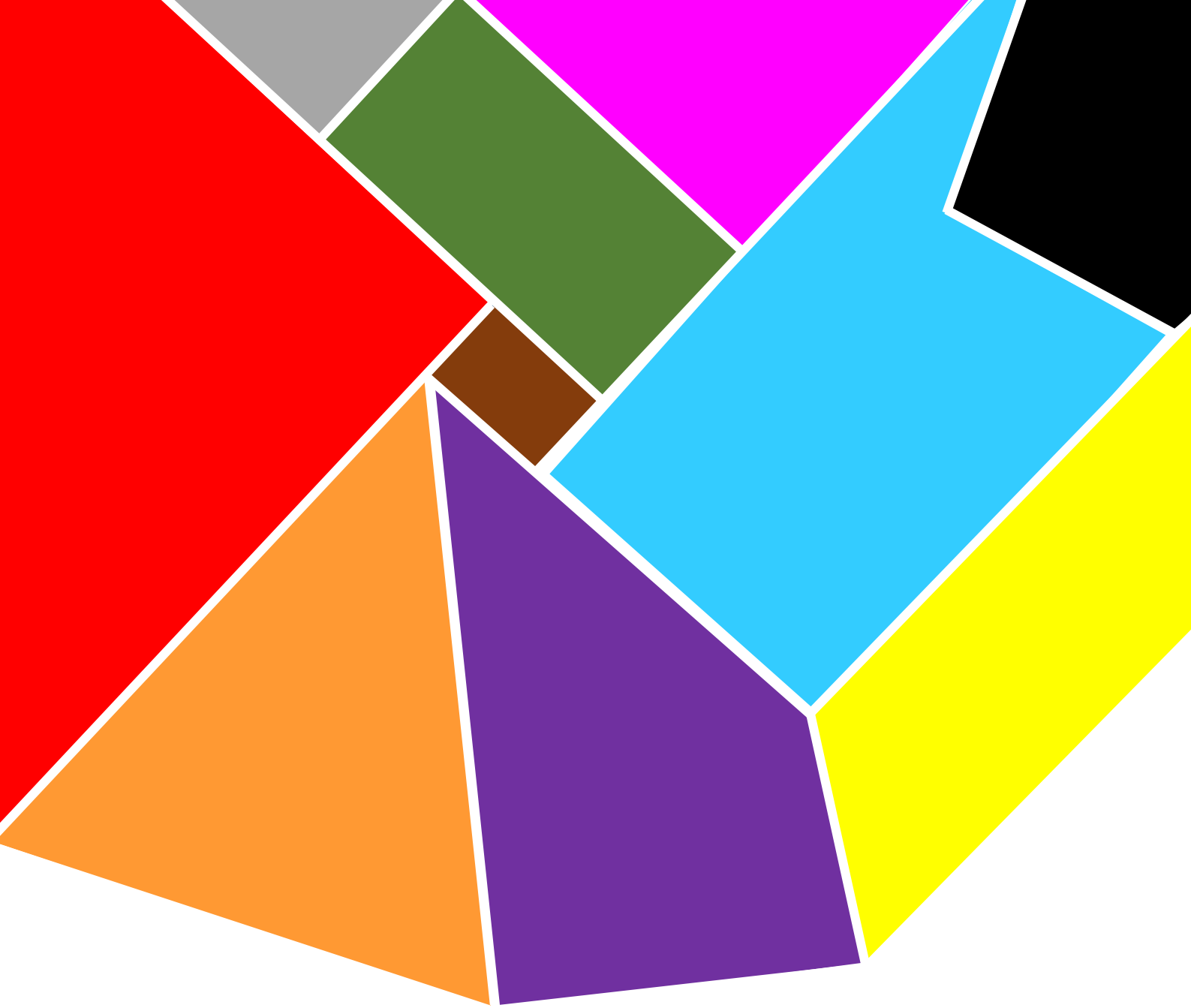
Ignasi Duch Gavaldà



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència ***Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons***.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia ***Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 4.0. España de Creative* Commons**.

This doctoral thesis is licensed under the ***Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0. Spain License***.



TESI DOCTORAL

LES COMPETÈNCIES PER AVALUAR DELS DOCENTS D'EDUCACIÓ FÍSICA

IGNASI DUCH GAVALDÀ

UNIVERSITAT DE BARCELONA
INSTITUT NACIONAL D'EDUCACIÓ FÍSICA DE CATALUNYA
Centre de Barcelona

Programa de Doctorat
Activitat Física, Educació Física i Esport

Les competències per avaluar dels docents d'Educació Física.

Tesi doctoral presentada per:
Ignasi Duch Gavaldà

Dirigida i tutoritzada per:
Dr. Carles González Arévalo.

Per optar al títol de doctor per la Universitat de Barcelona.
Barcelona, 2020

A la mare, allà on estigui,

al pare, que sempre està aquí

i tots aquells que m'han estimat.

AGRAÏMENTS

"Quan beguis aigua, recorda la font."

Proverbi xinès.

Una vegada acaba la tasca, hom necessita un espai per a la pausa, la reflexió i l'expressió dels sentiments. És el moment de recordar totes aquelles persones que, d'una manera o altra, han compartit el camí que m'ha portat a finalitzar aquesta feina tant laboriosa i complexa i, alhora, rellevant en la meva vida. És un moment per expressar-los, una vegada més, el meu agraïment profund, sincer i sense reserves.

Pel trajecte que hem recorregut junts en aquest camí, voldria agrair el recolzament del Carles, el director de la tesis. Professor, però a la vegada referent i magnífic professional que, amb la seva passió, impregna il·lusió i tramet un compromís constant amb l'Educació Física. Moltíssimes gràcies per acollir-me, acompanyar-me i aconsellar-me quan ho he necessitat.

Als meus, els que omplen la meva vida d'amor i felicitat, a la Mireia, el Xabi i la Berta. Perquè signifiquen l'amor. A ells que no els he donat tot el què caldria, a ells que m'han aguantat en els moments de defalliment, a ells que donen sentit al què faig, a ells perquè els dec moltes coses, a ells amb qui comparteixo el camí de la vida i als que no deixaré mai sols, a ells, amb ells i per a ells: "*Maite zaitut, Maite, maite zaitut,*"

A la família, que es mereix un reconeixement molt especial, d'aquells que és fa difícil d'expressar en paraules. En primer lloc per aquells que ja no estan aquí, avis i padrins, però que, d'una manera o altra, amb els seus ensenyament, exemple de vida, actituds i amor han fet que hagi pogut arribar fins aquí. Un record molt especial a la persona

que, encara que fa temps que ja no està entre nosaltres, l'he continuat sentint sempre al meu costat. Ella m'ha portat fins aquí, amb l'exemple de vida que em va donar, per la força que transmetia, per la il·lusió que desprenia, per la tendresa que oferia, per la vitalitat que irradiava, per l'amor que em transmetia. Mama, t'estimo!!!

A la Pili i el Manolo, al papa i la iaia Pili, per la seva disponibilitat, temps, dedicació, comprensió, paciència i tot el necessari, sovint intangible, que han fet possible l'elaboració d'una tasca tan laboriosa com la que presentem. Sense ells, estic convençut que no hauria estat possible. I al Jordi i la Marga, per ensenyar-me el camí. No tinc paraules per agrair-vos tot el què heu fet. Amor infinit a tots.

A tots els amics i amigues que han compartit aquests anys al meu costat, en especial, la colla de Tarragonins, el Ruben, el David, l'Ivan, l'Edgar, l'Edu i el Sergi (i parelles), per la seva amistat, per estar quan cal, per dotar la vida de vitalitat i alegria, ja sigui amb un sopar, una sortideta, una cerveseta, una trucada o un partidet. Per estar sempre al lloc adequat en el moment oportú, gràcies a tots i totes.

I, com no pot ser d'una altra manera, a tots els companys i companyes de feines que he tingut al llarg del camí, tant els de la facultat, com els de les diferents escoles i els del Departament d'Educació per ajudar-me a créixer com a professional i com a persona.

ÍNDEX DE CONTINGUTS

AGRAÏMENTS **11**

ÍNDEX DE CONTINGUTS **15**

ÍNDEX DE TAULES **17**

ÍNDEX D'IL·LUSTRACIONS I FIGURES **19**

RESUM **23**

I. MARC INTRODUCTORI **27**

Capítol 1. Introducció *29*
1.1. Antecedents de la recerca 29
1.2. Justificació de l'elecció del tema d'investigació 32
1.3. Societat i educació en el segle XXI 34
1.4. Pregunta d'investigació 45
1.5. Objectius de la recerca 46
1.6. Estructura de la tesi 48

II. MARC TEÒRIC DE LA RECERCA **53**

Capítol 2. Competències professionals *55*
2.1. Introducció 55
2.2. Concepte de Competència 56
2.3. Problemàtica conceptual 58
2.4. Definicions de competència 61
2.5. Tipus de competències 65
2.6. Competències i estàndards 68
2.7. Competències professionals. Una breu història 71
2.8. Concepte de de competència professional 73
2.9. Identificació del perfil de competències per a un lloc de treball 80
2.10. Què és un model de competències professionals 82
2.11. Alguns models de competències professionals 84
2.12. Principals models holístics de les competències professionals 86
2.13. Recapitulació 90
Capítol 3. Competències professionals dels docents *93*
3.1. Qüestions generals 93
3.2. Models de competències professionals docents 96
3.3. Competències dels docents en el sistema educatiu català 117
3.4. Comparació i síntesi del models descrits 124
3.5. Competències específiques dels docents d'Educació Física 127
3.6. Recapitulació 140
Capítol 4. Avaluació. Conceptes generals *141*
4.1. Breu recorregut històric 141
4.2. Definició 144
4.3. Dimensions de l'avaluació 148
4.4. Àmbits de l'avaluació educativa 154
4.5. Metaavaluació 155
4.6. Recapitulació 157
Capítol 5. Avaluació dels aprenentatges i competències curriculars *159*
5.1. El currículum escolar per competències 159
5.2. El currículum escolar a la normativa espanyola i catalana 162
5.3. Marc psico-pedagògic en què fonamentar l'avaluació de les competències curriculars 163
5.4. Característiques del marc constructivista dels processos d'ensenyament-aprenentatge 165
5.5. Avaluació de competències escolars 170
5.6. L'avaluació dels processos d'E/A en les etapes obligatòries del sistema educatiu català 178
5.7. Avaluació i família 182
5.8. Recapitulació 185
Capítol 6. L'Educació Física a l'escola i la seva avaluació *187*
6.1. Rol de l'Educació Física escolar 187
6.2. Una Educació Física de qualitat (EFQ) 189
6.3. Finalitats de l'avaluació en EF 193
6.4. Paradigmes d'avaluació en EF 194
6.5. Investigacions sobre l'enfocament de l'Educació Física per competències i la seva avaluació. 202

6.6. L'Educació Física al sistema educatiu català 204
6.7. Recapitulació 209
Capítol 7. Avaluació de les competències professionals del professorat 211
7.1. Avaluació de les competències professionals. Concepte i finalitats 211
7.2. Mètodes i instruments per a l'avaluació de les competències professionals 214
7.3. Dificultats en l'avaluació de competències professionals 220
7.4. Avaluació de les competències professionals docents 221
7.5. Avaluació del professorat 224
7.6. Recapitulació 240
Capítol 8. Competències docents per desenvolupar la funció avaluadora 243
8.1. Consideracions generals 243
8.2. Algunes investigacions sobre les competències en avaluació del professorat 247
8.3. Competències per a l'avaluació que han de posseir els docents segons diferents organitzacions i autors. 252
8.4. Recapitulació 255
Síntesi del marc teòric de la recerca 257

III. MARC METODOLÒGIC 269

Capítol 9. Metodologia de la investigació 271
9.1. Disseny de la recerca 271
9.2. Univers i mostra 281
9.3. Enfocament metodològic 282
9.4. Objecte teòric de la recerca 285
9.5. Recollida de dades 299
Capítol 10. Tractament de les dades 317
10.1. Processament de les dades del grup de discussió 317
10.2. Processament de les dades del qüestionari 319

IV. RESULTATS 321

Capítol 11. Resultats dels grups de discussió. 323
11.1. Competència Tècnica, "Saber" 323
11.2. Competència metodològica, "Saber fer" 325
11.3. Competència participativa, "Saber estar" 326
11.4. Competència personal, "Saber ser" 328
11.5. Resum 331
Capítol 12. Resultats del qüestionari 333
12.1. Dades univariants 333
12.2. Dades bivariants 372

V. CONCLUSIONS I DISCUSSIÓ 387

Capítol 13. Conclusions 389
13.1. Introducció 389
13.2. Conclusions sobre l'objectiu 1 391
13.3. Conclusions sobre l'objectiu 2 393
13.4. Conclusions sobre l'objectiu 3 396
13.5. Conclusions sobre l'objectiu 4 399
13.6. Conclusions sobre l'objectiu 5 410
Capítol 14. Consideracions finals 413
14.1. Limitacions de la recerca 413
14.2. Línies d'actuació futures 415

BIBLIOGRAFIA 419

ANNEX 1. CARTA D'INVITACIÓ. GRUP DISCUSSIÓ. TARRAGONA 473

ANNEX 2. CARTA D'INVITACIÓ. GRUP DISCUSSIÓ. BARCELONA 475

ANNEX 3. FULL INFORMATIU I CONSENTIMENT. GRUPS DISCUSSIÓ 477

ANNEX 4. TRANSCRIPCIÓ. GRUP TARRAGONA 481

ANNEX 5. TRANSCRIPCIÓ. GRUP BARCELONA 501

ANNEX 6. QÜESTIONARI. VALIDACIÓ 519

ANNEX 7. QÜESTIONARI. PILOTATGE 547

ANNEX 8. QÜESTIONARI. APLICACIÓ 567

ÍNDEX DE TAULES

TAULA 1. DEFINICIONS DE COMPETÈNCIA SEGONS ELS DICCIONARI DE LA LLENGUA CATALANA (DLC) I DICCIONARI DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA DE LA LENGUA (DRAL) I SIGNIFICATS DE LES MATEIXES. 57

TAULA 2. DEFINICIONS DE COMPETÈNCIA SEGONS DIFERENTS AUTORS I TRETS QUE LES CARACTERITZEN. 61

TAULA 3. FREQÜÈNCIES I PERCENTATGE EN QUE APAREIXEN LES CARACTERÍSTIQUES DE LES COMPETÈNCIES A LES DEFINICIONS ANALITZADES PER GUERRERO C., NARVÁEZ, C. (ADAPTAT). 62

TAULA 4. CLASSIFICACIÓ DE LES COMPETÈNCIES SEGONS DIVERSOS AUTORS (BLANCO, 2007, P. 70)..... 67

TAULA 5. TIPUS DE COMPETÈNCIES SEGONS DIVERSOS AUTORS. (PÉREZ ESCODA, 2001, P. 145) 68

TAULA 6. DIFERENTS DEFINICIONS DE COMPETÈNCIA PROFESSIONAL I TRETS QUE LES CARACTERITZEN. 75

TAULA 7. RESULTATS DE L'ANÀLISI EFECTUAT PER NAVÍO (2001) EN RELACIÓ A LES DEFINICIONS QUE CARACTERITZEN LES COMPETÈNCIES PROFESSIONALS (ADAPTAT). 76

TAULA 8. RESUM DELS ENFOCAMENTS SOBRE COMPETÈNCIA LABORAL. (SANDOVAL, MIGUEL I MONTAÑO, 2010, P.17)..... 80

TAULA 9. ANÀLISI DELS MODELS DE COMPETÈNCIES CLAU. (ESTEVE, F., ADELL, J. I GISBERT, M., 2013, APARTAT 4) 85

TAULA 10. DEFINICIÓ DE COMPETÈNCIA DOCENT SEGONS DIVERSOS AUTORS I TRETS CARACTERÍSTICS..... 95

TAULA 11. COMPETÈNCIES DOCENTS DEFINIDES PEL MINISTÈRE D'ÉDUCACTION DU GOUVERNEMENT DU QUEBEC. (2001) 98

TAULA 12. COMPETÈNCIES DOCENTS DEFINIDES PER PERRENOUD. (2004) 101

TAULA 13. COMPETÈNCIES TRANSVERSALS DOCENTS DEFINIDES PER L'ANECA. (2005) 103

TAULA 14. COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES DE FORMACIÓ DISCIPLINAR COMUNS A TOTS ELS PERFILS DE MESTRE, ENUMERADES PER L'ANECA. (2005) 105

TAULA 15. COMPETÈNCIES DELS PROFESSORS DE SECUNDÀRIA SEGONS TRIBÓ. (2008)..... 109

TAULA 16. COMPETÈNCIES DOCENTS DEFINIDES PER DANIELSON. (2013) 111

TAULA 17. COMPETÈNCIES DOCENTS SEGONS MARTÍNEZ, YÁNIZ I VILLARDÓN. (2017) 115

TAULA 18. COMPETÈNCIES DOCENTS SEGONS LA XUNTA DE GALÍCIA. (2018)..... 117

TAULA 19. ELEMENTS I DESCRIPTORS QUE REGEIXEN EN L'AVALUACIÓ DE LA COMPETÈNCIA DOCENT DEL PERSONAL INTERÍ I SUBSTITUT A L'INICI DE LA SEVA DOCÈNCIA SEGONS L'ANNEX 1 DE LA RESOLUCIÓ EDU/3219/2007, DE 23 D'OCTUBRE. 120

TAULA 20. COMPETÈNCIES QUE HAN DE POSSEIR ELS DOCENTS SEGONS LA PÀGINA WEB INFORMATIVA SOBRE EL GRAU D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA DE LA UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI DE TARRAGONA (2018). 123

TAULA 21. COMPETÈNCIES QUE HA D'ASSOLIR EL PROFESSORAT DE SECUNDÀRIA (MÀSTER DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT DE SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA I BATXILLERAT, FORMACIÓ PROFESSIONAL I ENSENYAMENT D'IDIOMES). U. DE BARCELONA (2017). 123

TAULA 22. TRETS QUE APAREIXEN FORMULATS D'UNA O ALTRA MANERA EN PRÀCTICAMENT TOTS ELS MODELS DE COMPETÈNCIES PROFESSIONALS DOCENTS. 126

TAULA 23. COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES DELS DOCENTS D'EDUCACIÓ FÍSICA SEGONS LA FACULTAT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA. 129

TAULA 24. COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES DELS DOCENTS D'EDUCACIÓ FÍSICA SEGONS L'ANECA. (2005) 131

TAULA 25. COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES DELS DOCENTS D'EDUCACIÓ FÍSICA SEGONS SEBASTIANI I DELGADO. (2010) 131

TAULA 26. COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES SEGONS LA ARKANSAS DEPARTAMENT D'EDUCATION PER ALS MESTRES D'EDUCACIÓ FÍSICA/SALUT. (2011) .133

TAULA 27. COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES DELS DOCENTS D'EDUCACIÓ FÍSICA SEGONS CONTRERAS. (2012) 134

TAULA 28. COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES DELS DOCENTS D'EDUCACIÓ FÍSICA SEGONS BLÁZQUEZ. (2013) 134

TAULA 29. COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES DEL PROFESSORAT D'EDUCACIÓ FÍSICA SEGONS ELS AUTORS CITATS PER RODRÍGUEZ, DEL VALLE I DE LA VEGA. (2018) 136

TAULA 30. CARACTERÍSTIQUES PRINCIPALS DE L'AVALUACIÓ EN FUNCIÓ DE L'ENSENYAMENT PER OBJECTIUS / PER COMPETÈNCIES, SEGONS CHAMPAGNE, CHIASSON, DELANEY I LASNIER. (2014, P 27)..... 171

TAULA 31. SÍNTESI DEL PARADIGMA TÈCNIC I ALTERNATIU. (PRIETO, 2015, P.128)..... 199

TAULA 32. COMPARACIÓ PARADIGMA TÈCNIC I PRÀCTIC. (DÍAZ, 2005, P. 60) 200

TAULA 33. RESUM DE LES CARACTERÍSTIQUES DEL MODEL D'AVALUACIÓ A L'ETAPA PRIMÀRIA. 206

TAULA 34. RESUM DE LES CARACTERÍSTIQUES DEL MODEL D'AVALUACIÓ A L'ESO. 209

TAULA 35. CARACTERÍSTIQUES, AVANTATGES I INCONVENIENTS DELS PRINCIPALS MÈTODES PER A

L'ANÀLISI DE SITUACIONS DE TREBALL. (NAVÍO, 2001, P. 116-118) 220
TAULA 36. DIMENSIONS DE LES COMPETÈNCIES EN AVALUACIÓ DE FONTAINE, S., SAVOIE-ZAJC, L. & CADIEUX, A. (2013, P 24). ADAPTAT 249
TAULA 37. SÍNTESIS DE LES COMPETÈNCIES EN AVALUACIÓ DELS DIFERENTS MODELS DE COMPETÈNCIES DOCENTS A LES QUE ENS HEM REFERIT AL CAPÍTOL 3. 253
TAULA 38. ASPECTES DE LES COMPETÈNCIES AVALUADORES DESTACADES EN ELS GRUPS DE DISCUSSIÓ. (QUIRÓS 2016, P. 205) 254
TAULA 39.TRETS MÉS SIGNIFICATIUS DELS PARADIGMES DE LA INVESTIGACIÓ CIENTÍFICA. (SANTOS, 2010, P 9-10)..... 272
TAULA 40. CARACTERÍSTIQUES DEL PARADIGMA INTERPRETATIU. (RODRÍGUEZ SOSA, 2014, P.29) 273
TAULA 41. DIMENSIONS, VARIABLES I INDICADORS DE L'OBJECTE D'ESTUDI. 298
TAULA 42. PARTICIPANTS ALS GRUPS DE DISCUSSIÓ.... 303
TAULA 43. PROFESSIONALS VALIDADORS DEL QÜESTIONARI. 310
TAULA 44. RELACIONS ENTRE ELS ÍTEMS INCLOSOS AL QÜESTIONARI I LES DIMENSIONS, VARIABLES I INDICADORS EXPLICITATS EN LA DEFINICIÓ DELS COMPONENTS DEL MODEL EMPRAT EN OBJECTE TEÒRIC DE LA RECERCA. 316
TAULA 45. GRUP DE DISCUSSIÓ. COMPETÈNCIA TÈCNICA. 323
TAULA 46. GRUP DE DISCUSSIÓ. COMPETÈNCIA METODOLÒGICA. 325
TAULA 47. GRUP DE DISCUSSIÓ. COMPETÈNCIA PARTICIPATIVA. 326
TAULA 48. GRUP DE DISCUSSIÓ. COMPETÈNCIA PERSONAL. 328
TAULA 49. SÍNTESI DE LES PRINCIPALS IDEES DELS GRUPS DE DISCUSSIÓ. 332
TAULA 50. QÜESTIONARI. CONTEXTUALITZACIÓ. 333
TAULA 51. QÜESTIONARI. COMPETÈNCIA TÈCNICA. ... 341
TAULA 52. QÜESTIONARI. COMPETÈNCIA METODOLÒGICA. 344
TAULA 53. QÜESTIONARI. COMPETÈNCIA PARTICIPATIVA. 352
TAULA 54. QÜESTIONARI. COMPETÈNCIA PERSONAL.. 366
TAULA 55. MODEL DE COMPETÈNCIES EN AVALUACIÓ 392
TAULA 56. CONCLUSIONS DE L'OBJECTIU 2..... 393
TAULA 57. CONCLUSIONS DE L'OBJECTIU 3..... 396
TAULA 58. RESUM DE LES CONCLUSIONS DE L'OBJECTIU 4. 399
TAULA 59. CONCLUSIONS DE L'OBJECTIU 5..... 410

ÍNDEX D'IL·LUSTRACIONS I FIGURES

FIGURES

FIGURA 1. GÈNERE. 334
FIGURA 2. TITULARITAT DELS CENTRES. 334
FIGURA 3. NIVELL EDUCATIU ON IMPARTEIXEN CLASSES. 335
FIGURA 4. NOMBRE DE LÍNIES DEL CENTRE ON EXERCEIXEN. 335
FIGURA 5. RELACIÓ LABORAL AMB EL CENTRE DOCENT. 336
FIGURA 6. EXPERIÈNCIA DOCENT. 336
FIGURA 7. CÀRRECS DOCENTS. 337
FIGURA 8. TITULACIONS ESPECÍFIQUES PER A LA DOCÈNCIA EN EF. 338
FIGURA 9. UNIVERSITAT ON S'HA CURSAT LA FORMACIÓ INICIAL. 339
FIGURA 10. DOMINI DE L'AVALUACIÓ DE L'EF A L'ACABAR LA FORMACIÓ INICIAL. 339
FIGURA 11. PERCEPCIÓ DEL DOMINI DE L'AVALUACIÓ DE L'EF EN L'ACTUALITAT. 340
FIGURA 12. DOCENTS QUE HAN REALITZAT FORMACIÓ PERMANENT EN AVALUACIÓ EN EL DECURS DELS ÚLTIMS CINC ANYS. 340
FIGURA 13. CONEIXEMENT DEL MARC LEGAL I NORMATIU. 342
FIGURA 14. CONEIXEMENT DEL PROJECTE EDUCATIU DEL CENTRE. 342
FIGURA 15. CONEIXEMENT DE LES CARACTERÍSTIQUES DE L'ALUMNAT. 343
FIGURA 16. CONEIXEMENT DELS ASPECTES ELEMENTALS DE L'AVALUACIÓ. 343
FIGURA 17. DISSENY DE SITUACIONS D'AVALUACIÓ COMPETENCIALS 344
FIGURA 18. DISSENY D'ACTIVITATS D'AVALUACIONS INICIALS. 345
FIGURA 19. DISSENY D'ACTIVITATS D'AVALUACIÓ DURANT EL PROCÉS D'APRENENTATGE. 345
FIGURA 20. ADAPTACIÓ DE LES UDS EN FUNCIÓ DE L'AVALUACIÓ DURANT EL PROCÉS D'APRENENTATGE. 345
FIGURA 21. DISSENY D'AVALUACIONS AL FINAL DEL PROCÉS D'APRENENTATGE. 346
FIGURA 22. ADAPTACIÓ DE LES UDS EN FUNCIÓ DELS RESULTATS FINALS DEL PROCÉS D'APRENENTATGE. 346
FIGURA 23. UTILITZACIÓ D'ESCALES DESCRIPTIVES – RÚBRIQUES. 347
FIGURA 24. UTILITZACIÓ D'ESCALES NUMÈRIQUES O QUALITATIVES. 347
FIGURA 25. UTILITZACIÓ DE LLISTA CONTROL. 347
FIGURA 26. UTILITZACIÓ DEL REGISTRE ANECDÒTIC. 348
FIGURA 27. UTILITZACIÓ DEL PORTAFOLI. 348
FIGURA 28. UTILITZACIÓ DE TESTS MOTRIUS ESTANDARDITZATS. 348
FIGURA 29. UTILITZACIÓ DE TESTS MOTRIUS PROPIS. 349
FIGURA 30. UTILITZACIÓ DE TEST DE CONDICIÓ FÍSICA. 349
FIGURA 31. UTILITZACIÓ DE PROVES ESCRITES. 349
FIGURA 32. FONTS D'OBTENCIÓ D'INSTRUMENTS I ACTIVITATS D'AVALUACIÓ. 350
FIGURA 33. UTILITZACIÓ DE L'HETEROAVALUACIÓ. 351
FIGURA 34. UTILITZACIÓ DE L'AUTOAVALUACIÓ. 351
FIGURA 35. UTILITZACIÓ DE LA COAVALUACIÓ. 351
FIGURA 36. UTILITZACIÓ DE L'AVALUACIÓ COMPARTIDA. 352
FIGURA 37. CONDICIONAMENT DEL CENTRE ENVERS L'AVALUACIÓ DEL DOCENT. 353
FIGURA 38. ESPAIS DEL CENTRE ON ES PARLA D'AVALUACIÓ. 354
FIGURA 39. ELEMENTS DELS QUE S'INFORMA L'ALUMNAT ABANS D'INICIAR EL PROCÉS D'APRENENTATGE. 355
FIGURA 40. ELEMENTS EN QUE S'IMPLICA L'ALUMNAT ABANS D'INICIAR EL PROCÉS D'APRENENTATGE. 356
FIGURA 41. IMPLICACIÓ DE L'ALUMNAT EN L'AVALUACIÓ DURANT EL PROCÉS D'APRENENTATGE. 357
FIGURA 42. RETROALIMENTACIÓ GRUPAL DURANT EL PROCÉS D'APRENENTATGE. 358
FIGURA 43. RETROALIMENTACIÓ INDIVIDUAL DURANT EL PROCÉS D'APRENENTATGE. 359
FIGURA 44. ELEMENTS DE L'AVALUACIÓ QUE EL DOCENT COMPARTEIX AMB ALTRES DOCENTS. 360
FIGURA 45. ELEMENTS DE L'AVALUACIÓ QUE EL DOCENT ELABORA AMB ALTRES DOCENTS. 361
FIGURA 46. FEEDBACK REBUT PER ALTRES MEMBRES DE LA COMUNITAT EDUCATIVA. 362
FIGURA 47. AGENTS QUE PROPORCIONEN FEEDBACK AL DOCENT. 363
FIGURA 48. ORIGEN DEL FEEDBACK DELS DOCENTS. 363
FIGURA 49. COMUNICACIÓ A LES FAMÍLIES DELS RESULTATS D'AVALUACIÓ. 364
FIGURA 50. ORIENTACIÓ A LA FAMÍLIA EN FUNCIÓ DE L'AVALUACIÓ. 365
FIGURA 51. TEMPORITZACIÓ DE LES ORIENTACIONS A LES FAMÍLIES. 365
FIGURA 52. MANERES D'ORIENTAR LA FAMÍLIA. 366
FIGURA 53. COMPLEXITAT DE L'AVALUACIÓ SEGONS ELS DOCENTS. 367
FIGURA 54. DIFICULTATS DAVANT L'AVALUACIÓ (EN %). 368
FIGURA 55. FUNCIONS DE L'AVALUACIÓ SEGONS ELS DOCENTS (EN %). 369
FIGURA 56. ACTUACIÓ EN AVALUACIÓ SI NO FOS OBLIGATÒRIA. 370
FIGURA 57. ACTUACIÓ EN QUALIFICACIÓ SI NO FOS OBLIGATÒRIA. 370
FIGURA 58. DOCENTS QUE ACTUALITZEN LES SEVES COMPETÈNCIES EN AVALUACIÓ. 371

Figura 59. Mitjans que utilitzen els docents per formar-se en avaluació. 371
Figura 60. Gràfic de la correlació entre l'etapa en la que exercia el professorat docent i el coneixement del marc legal general i específic (currículum d'EF) del nivell educatiu corresponent. 374
Figura 61. Gràfic de la correlació entre l'etapa en la que exerceix el professorat docent i els criteris i procediments per a l'avaluació, definits en el Projecte Educatiu del respectiu centre. 375
Figura 62. Gràfic de la correlació entre el coneixement de les diferents dimensions de la pràctica en avaluació (instruments, moments, ...) i la freqüència d'utilització de tests d' habilitats motrius propis. 376
Figura 63. Gràfic de la correlació entre el coneixement de les diferents dimensions de la pràctica en avaluació (instruments, moments, ...) i la freqüència d'utilització de tests d' habilitats motrius estandarditzats. 377
Figura 64. Gràfic de la correlació entre el coneixement de les diferents dimensions de la pràctica en avaluació (instruments, moments, ...) i la freqüència d'utilització de tests d' habilitats motrius estandarditzats i la freqüència d'utilització de proves escrites. 378
Figura 65. Gràfic de la correlació entre l'experiència docent i la freqüència en el disseny d'activitats d'avaluació inicial per conèixer el nivell dels alumnes abans de començar una unitat didàctica. 379
Figura 66. Gràfic de la correlació entre el coneixement de les diferents dimensions de la pràctica en avaluació (instruments, moments, ...) i la freqüència en el disseny d'activitats d'avaluació dutes a terme durant el desenvolupament de les unitats didàctiques. 380
Figura 67. Gràfic de la correlació entre la freqüència en la retroalimentació (proporcionar feedback) a l'alumnat de manera grupal al principi de les sessions i la valoració de la importància de l'avaluació per motivar l'alumnat. 381
Figura 68. Gràfic de la correlació entre la freqüència de retroalimentar (donar feedback) a l'alumnat de manera grupal al final de les sessions i la valoració la importància que té l'avaluació per motivar-lo. 383
Figura 69. Gràfic de la correlació entre la freqüència de retroalimentar (donar feedback) a l'alumnat de manera grupal al final del procés d'aprenentatge i la valoració de la importància que té l'avaluació per ajudar-lo a millorar el seu aprenentatge. 384
Figura 70. Gràfic de la correlació entre la freqüència de retroalimentar (donar feedback) a l'alumnat de manera grupal al final del procés d'aprenentatge i sessions i la valoració la importància que té l'avaluació per motivar l'alumnat. 385

IL·LUSTRACIONS

Il·lustració 1. Tipus d'habilitats necessàries en una economia moderna (Banc Mundial, 2016, p. 33). 35
Il·lustració 2. Una classe a la yeshiva d'Hebron. (Schleicher, A., 2018, p. 266) 40
Il·lustració 3. Conceptes que s'equiparen al de competència. 60
Il·lustració 4. La competència concebuda con un conjunt inclusiu de qualitats. 64
Il·lustració 5. Els alumnes interpreten els nous continguts a partir dels esquemes de coneixement que ja posseeixen. Tonucci (2009, p. 27) 168
Il·lustració 6. L'alumne interpreta la informació en funció dels seus esquemes i no necessàriament en la mateixa direcció que pretén el professor. Imatge tramesa al meu WhatsApp, en un recull de respostes formalment "incorrectes" en situacions escolars. (2019) 168
Il·lustració 7. Triangle interactiu segons Coll. (2002, p. 9) 169
Il·lustració 8. Marc conceptual de l'avaluació del docent. (Santiago i Benavides, 2009, p5) 234
Il·lustració 9. Cronograma de treball de la investigació. 278
Il·lustració 10. Estructura de l'objecte d'estudi. 286
Il·lustració 11. Il·lustració del Model de competències professionals d'Echeverría (adaptat d'Echeverria, 2020, p. 18) 289

RESUM

Català

L'enfocament dels currículums escolars per competències i la concepció de l'avaluació, tant a l'àrea d'Educació Física com a la resta de matèries, han sofert canvis molt notables a les darreres dècades. L'avaluació ha passat a ser considerada un pilar fonamental per optimitzar els processos d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat, la qual cosa suposa per al professorat el domini de noves capacitats professionals. En aquesta tesi s'investiga quina és la percepció de les competències per avaluar el seu alumnat que posseeix el professorat d'Educació Física que exerceix la seva activitat professional als centres docents de la ciutat de Tarragona, a les etapes obligatòries (educació primària i ESO). A partir de l'elaboració d'un model de competències professionals docents per avaluar, al voltant del qual gira tota la recerca, s'esbrinen quines són les pràctiques docents, actituds, formació rebuda i dificultats percebudes. Les dades s'han recollit mitjançant un qüestionari al que han donat resposta 58 docents, elaborat amb les aportacions de grups de discussió en els que hi participaren representants de diferents institucions relacionades amb el camp objecte d'estudi (professorat d'etapes obligatòries i universitari i inspecció educativa). Els resultats apunten a una manca de formació en avaluació, l'ús predominant d'actuacions basades en el paradigma tècnic però amb un cert enfocament competencial, amb poca participació de la comunitat (docents, alumnat i famílies). Alhora, l'avaluació és percebuda pel professorat com una activitat complexa per factors com la creixent diversitat de l'alumnat, mancances en la formació rebuda o la manca de temps, entre d'altres.

Castellà

El enfoque de los currículos escolares por competencias y la concepción de la evaluación, tanto en el área de Educación Física como en el resto de materias, han sufrido cambios muy notables en las últimas décadas. La evaluación ha pasado a ser considerada un pilar fundamental para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado, lo que supone para el profesorado el dominio de nuevas capacidades profesionales. En esta tesis se investiga cuál es la percepción de las competencias para evaluar a su alumnado que posee el profesorado de Educación Física que ejerce su actividad profesional en los centros docentes de la ciudad de Tarragona, en las etapas obligatorias (educación primaria y ESO). A partir de la elaboración de un modelo de competencias profesionales docentes para evaluar, alrededor del cual gira toda la investigación, se averiguan cuáles son las prácticas docentes, actitudes, formación recibida y dificultades percibidas. Los datos se han recogido mediante un cuestionario al que han dado respuesta 58 docentes, elaborado con las aportaciones de grupos de discusión en los que participaron representantes de diferentes instituciones relacionadas con el campo objeto de estudio (profesorado de etapas obligatorias y universitario e inspección educativa). Los resultados apuntan a una falta de formación en evaluación, el uso predominante de actuaciones basadas en el paradigma técnico pero con cierto enfoque competencial, con poca participación de la comunidad (docentes, alumnado y familias). Asimismo, la evaluación es percibida por el profesorado como una actividad compleja por factores como la creciente diversidad del alumnado, carencias en la formación recibida o la falta de tiempo, entre otros.

English

The approach to competency-based curricula and the conception of assessment, both in the area ofphysical education and in the rest of school subjects, has undergone very notable changes in recent decades. The assessment has come to be considered a fundamental pillar to optimize the teaching-learning processes of the students, which urges the teachers to master new professional skills. This thesis investigates what is the perception of the competences to assess their students of Physical Education teachers who carry out their professional activity in the educational centers of the city of Tarragona, in the compulsory stages (primary education and ESO). The research is focused on the development of a model of professional teaching competencies to evaluate the teaching practices, attitudes, training received and perceived difficulties. The analysis of this model has been performed on data collected through a questionnaire to which 58 teachers have given their answers, prepared with the contributions of discussion groups with representatives of different institutions related to the field under study (teachers of compulsory and university stages and educational inspection). Results point to a lack of training in evaluation, the predominant use of actions based on the technical paradigm but with a certain competence-based approach, with little participation from the community (teachers, students and families). Likewise, the assessment is perceived by the teaching staff as a complex activity due to factors such as the growing diversity of the students, the little training received or the lack of time, among others.

I. Marc introductori

Vivir no es sólo existir,
sino existir y crear,
saber gozar y sufrir
y no dormir sin soñar.
Descansar, es empezar a morir.
(Gregorio Marañón)

Capítol 1. Introducció

1.1.Antecedents de la recerca

La formiga

Des de la finalització dels meus estudis de mestre d'educació primària, especialitat Educació Física, a la Universitat Rovira i Virgili, la necessitat de formar-me i millorar les competències docents ha estat un contínuum. Al llarg de la meva vida docent, per qüestions personals, familiars i laborals les ocasions per polir, incrementar o voltejar els coneixement professionals han sorgit amb freqüència. Els dubtes i les preguntes sense resposta, emergides reiteradament, m'han abocat a una recerca constant i pacient de respostes, la qual cosa ha incidit fortament en la meva formació i competència professional. Sempre he considerat que la motxilla professional i personal com més plena de formes i colors, sempre rics i de qualitat, millor. Les experiències personals, formatives i professionals enriqueixen i estructuren els propis esquemes de coneixement que et permeten modelar i adaptar les teves pràctiques educatives. Com les formigues, la tenacitat i la constància han estat fonamentals.

La formiga necessita treballar constantment. És un dels pocs animals que viu en comunitat i que hi col·labora per al seu sosteniment. En aquest sentit m'hi sento identificat ja que el bagatge professional l'he anat enriquint gràcies als inputs i experiències de gran diversitat de docents, companys, alumnes,... amb els que he conviscut.

L'hàmster

Endinsar-se en el món de la recerca i la construcció del coneixement no és tasca

senzilla i gratificant en els seus inicis. De manera natural, hom no neix amb les ganes d'entrar en un grup d'investigació i esdevenir detectiu de la ciència.

Quan el futur laboral està "sòlidament" encaminat, els incentius i motivacions que apareixen en l'entorn proper, professional o personal, sovint no estimulen l'exploració d'opcions més riques, ni la necessitat d'obrir-se a noves realitats. La recerca queda oculta per la ceguesa del moment, del context i del propi sistema. Com el hàmster que no es belluga mai del seu lloc a la roda. Sempre el mateix patró, els mateixos pensaments, no hi ha avenç.

El cuc

Tot i la manca d'estímuls, la necessitat de destapar calaixos i cercar respostes als dubtes i incerteses que sorgeixen de la pràctica diària, de les experiències viscudes en diferents situacions professionals, de les vivències que es comparteixen amb companys de professió, etc. poden obrir la porta al canvi. El cuc interior que es remou per dins, pot impel·lir a l'acció. El cuc no mor, es modifica o s'adapta. Dona peu al canvi.

La papallona

L'efecte papallona, com va argumentar Edward Lorenz (1969), afirma que quan es produeix una petita modificació en les condicions inicials d'un sistema canviant, es veuran afectades aquestes en la seva evolució, podent originar configuracions molt diferents.

Les meva introducció en la recerca es justifica per un conjunt de factors, inter i intradependents. Com una constel·lació, aquests s'interrelacionen entre sí i el moviment que generen comporta una modificació en tot el sistema.

En certa manera, això és el que jo he viscut. En els meus orígens com a docent a Barcelona, on alternava la docència a educació primària amb els estudis de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (CAFE) a la Universitat Ramon Llull (Blanquerna), vaig tenir la sort de compartir experiències amb excel·lents professors/es i companys/es que em provocaren la necessitat de reflexionar sobre determinats aspectes de la docència a l'àrea d'Educació Física, que em creaven dubtes i incerteses i, m'impel·lien a cercar respostes, que la formació rebuda no m'havia proporcionat.

Posteriorment, durant alguns anys, aquestes incerteses quedaren soterrades per la implicació en activitats d'esport formatiu i per la manca de formació permanent en aquest camp.

Un seguit de fets coincidents en l'espai i el temps, derivaren en la cancel·lació de la participació en les activitats de formació institucional i m'involucrés en la meva pròpia formació, a través de noves experiències i contactes que em portaren a recuperar aquelles inquietuds que durant els inicis docents havia tingut i que romanien latents, encara sense respostes adients, la qual cosa, implicà que la motivació per la recerca creixés. Alhora, la meva entrada a la facultat com a docent associat reforçà aquesta incipient inquietud per la investigació.

1.2.Justificació de l'elecció del tema d'investigació

L'interès per l'elecció del tema objecte d'estudi rau en diferents circumstàncies que, lligades les unes a les altres, em portarem a prendre la decisió de centrar-hi el focus. Neix amb la presa de consciència de la importància que ha adquirit l'avaluació als darrers anys. Recordo que al llarg de la meva formació acadèmica no s'hi tenia cap consideració especial, cap importància rellevant, era un element més dels diferents que intervenen en els processos d'aprenentatge. Era considerada des d'una òptica quasi exclusivament quantificadora/qualificadora, amb funció sancionadora (premi o càstig, aprovat o suspens). És cert que, puntualment, apareixien alguns autors o pràctiques que em cridaven l'atenció i m'obrien noves perspectives que em feien reflexionar i em conduïen a cercar-ne més informació.

Aquest interès, estimulat, alhora, per la incipient entrada en la docència real a l'ensenyament de l'etapa primària i la continuació dels estudis universitaris em va fer prendre consciència del fet que hi havia, relativament, poques investigacions i publicacions que contemplessin l'avaluació des de perspectives alternatives al tractament tradicional de la que era objecte. Si em centrava en l'Educació Física, el panorama encara era més descoratjador.

A nivell teòric, em van cridar l'atenció les aportacions de Victor Lopez Pastor i els grups de treball que seguien la seva visió de l'avaluació que, actualment, encara valoro en gran mesura.

Aquests qüestions van ser les que em van fer plantejar que l'avaluació en Educació Física podia ser un camp a explorar en la recerca prescriptiva del procés de doctorat. Em preocupava i em preguntava què havia de saber un mestre per ser competent en

l'avaluació de l'alumnat en l'àrea d'Educació Física. Em plantejava si els models que seguíem eren els correctes i volia esbrinar les alternatives existents i si aquestes eren d'ús comú.

Per un altre costat, no podia deixar de banda, de cap manera, els innovadors plantejaments educatius plasmats en les diferents disposicions legislatives dels últims anys, tant a nivell estatal com català, en les que s'insisteix en la necessitat de centrar el currículum en organitzar l'ensenyament de tal manera que faciliti els alumnes l'adquisició de diferents competències que els han de permetre fer front a les necessitats dels propers anys.

Alhora, els canvis progressius i accelerats que s'han anat imposant a les empreses, amb la implementació de la perspectiva competencial, em va portar a reflexió sobre quina influència tenia aquest nou enfocament en les tasques professionals dels docents i, més concretament, en tot allò relacionat amb una de les funcions bàsiques del procés ensenyament-aprenentatge com és l'avaluació. Vaig pensar que esbrinar quin era l'estat actual de qüestió i quines perspectives de futur hi havia em resultava una tasca atraient i motivadora.

Al punt següent recullo un conjunt d'arguments, relacionats amb l'anterior, extrets de diferents autors i institucions de prestigi, que mostren les noves coordenades en les que es mou/mourà la societat en general i el món del treball en particular i que comporten/comportaran la necessitat d'una adaptació contínua dels sistemes educatius a les noves realitats canviants que es vagin presentant. Penso que proporcionen arguments suficientment potents com per justificar l'elecció del tema de la present tesi.

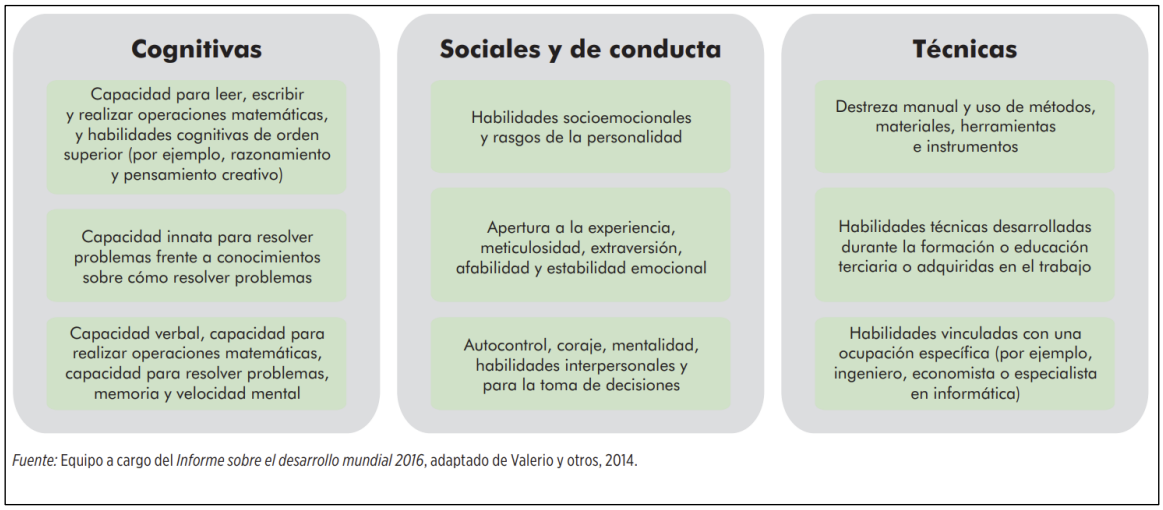
1.3.Societat i educació en el segle XXI

Zygmunt Bauman (2000), a la seva obra "Modernitat líquida", caracteritza la societat actual com a incerta, amb ràpids canvis, on les posicions de les persones s'alteren de manera fluïda. Empra aquesta metàfora a partir de la idea que la matèria sòlida presenta pocs canvis i manté les seves constants en el temps, mentre que la líquida no té forma definida i pot fluir contínuament. Assenyala, al pròleg de la seva obra, que "el fet que l'estructura sistèmica s'hagi tornat remota i inabastable, combinat amb l'estat fluid i desestructurat de l'enquadrament de la política de vida, ha canviat la condició humana de manera radical i exigeix repensar els vells conceptes ..." (p. 39).

A la Resolució 56/183 de l'Assemblea General de les Nacions Unides (2001) es va aprovar la celebració d'una Cimera Mundial sobre la Societat de la Informació que tenia com a objectiu discutir sobre les oportunitats que s'obrien amb la irrupció de les noves tecnologies de la comunicació i la informació. La Cimera es desenvolupà en dues fases. La primera a Ginebra l'any 2003 i la segona a Tunis l'any 2005 i va donar lloc a la producció d'un conjunt de documents finals. La cimera va ser considerada d'una importància extraordinària, assistint-hi 50 caps d'estat i un centenar de ministres i vice-ministres de tot el món. En la documentació d'aquesta Cimera, a l'apartat d'informació bàsica, es reconeix que les tecnologies de la informació i la comunicació derivades de la explosió dels coneixements i aplicacions digitals han produït canvis profunds en la manera com es comporten i es relacionen les persones en tots els camps: opinió, desenvolupament laboral, immediatesa de les comunicacions, relacions familiars i socials, educació, oci,...

A l'"Informe sobre el desenvolupament mundial 2016: Dividends digitals" del Banc Mundial (2016), s'indica que l'activitat laboral i els requeriments dels professionals

s'estan modificant contínuament. Per adaptar-s'hi s'esdevé imprescindible educar persones amb unes bones bases cognitives, creatives, amb capacitat d'adaptació, de treballar en equip, amb ments obertes, actituds mentals positives, habilitats socials i equilibri emocional. Alhora manifesten que l'escola tradicional no pot donar resposta a aquestes noves necessitats i, per tant, cal un replantejament dels sistemes educatius. A la Il·lustració 1 es presenta un gràfic on es mostra el tipus d'habilitats necessàries en una economia moderna segons el citat Banc Mundial.



Il·lustració 1. Tipus d'habilitats necessàries en una economia moderna (Banc Mundial, 2016, p. 33).

El Consejo Económico y Social de España (2018) assenyala que més enllà de la formació reglada i les titulacions que tinguin els treballadors, en el futur serà necessària una barreja cada vegada més complexa de competències i aptituds que no només comprendrà les tradicionals de caràcter cognitiu (com la comprensió lectora, nocions de càlcul aritmètic i solució de problemes), sinó altres tant o més importants com les competències socials i emocionals (gestió, comunicació i autoorganització d'administració i comunicació o la disposició per a l'aprenentatge). Afegeix que la irrupció de les TIC està canviant la manera d'accedir al coneixement i adquirir noves competències i que, cada vegada més, aquestes es van assolint tant en els sistemes

educatius formals com en el lloc de treball i, fins i tot, en activitats de temps lliure, a través de l'aprenentatge informal.

L'Organització Mundial del Treball (2019) assevera que el progrés tecnològic crearà nous treballs i que les competències d'avui no s'ajustaran a les dels propers anys, podent quedar ràpidament obsoletes.

A la vista de tot això, sembla evident que els sistemes educatius no poden romandre impassibles i necessiten evolucionar. En un dels documents finals de la citada Cimera Mundial sobre la Societat de la Informació, on s'efectua una declaració de principis, es reconeix que l'educació, el coneixement i la informació són essencials per al progrés, la iniciativa i el benestar de les persones. Es promou la igualtat d'oportunitats i la formació al llarg de la vida. Es recalca la necessitat de potenciar l'ús de les TIC i la formació en altres disciplines.

El citat Bauman (2007), en una curta obra, reflexiona sobre els reptes de l'educació en aquest món canviant. Considera que els sistemes educatius no s'havien enfrontat mai a un repte tant gran com l'actual. Pensa que l'educació ha de ser permanent, els coneixements per a tota la vida ja no serveixen i han de ser substituïts per uns altres que, sovint, tindran una validesa i utilitat temporals. Assenyala la necessitat d'incidir, també, en aquelles habilitats que afavoreixen la capacitat de diàleg i la defensa del drets democràtics de tots els individus.

L'OCDE (2010), en el document "Habilitats i competències de segle XXI per als aprenents del mil·lenni en els països de l'OCDE", afirma que els governs hauran d'efectuar esforços per a que els sistemes educatius ofereixin noves habilitats i competències, ben identificades i conceptualitzats, amb la finalitat que els ciutadans puguin beneficiar-se de les formes emergents de socialització i contribueixin

activament al desenvolupament econòmic. Això només serà possible si aquestes habilitats i competències es converteixen en el nucli dur dels currículums escolars i són reforçades i avaluades per les autoritats. Alerten del perill que no s'aconsegueixin els resultats esperats si les escoles i els professors no es prenen seriosament la implementació d'aquestes habilitats i competències

Castillo, M. i Gamboa, R. (2012) plantegen que l'educació afavoreix la millora de l'individu i de la societat. L'objectiu de l'educació consistirà en formar persones més humanes i solidàries; facilitar la convivència de les diferents cultures i desenvolupar la consciència ambiental per a que els individus puguin fer front a una "totalitat complexa", per a la qual cosa, la consideració dels valors en l'educació serà important. Destaquen la necessitat de la formació contínua ("aprendre i reinventar-se sobre la marxa"), la potenciació del pensament crític i creatiu, el desenvolupament de les habilitats d'aprenentatge, les destreses i la resolució de problemes. Les institucions educatives han de constituir un espai amb suficients recursos per atendre les necessitats i expectatives dels individus, adequar-se al context, amb normes de conducta i aprenentatge clares, garantint l'accés de tothom a l'educació i garantint-ne l'equitat. Consideren necessària la formació dels docents per a què siguin capaços d'atendre les diferents necessitats dels individus i la seva diversitat, adaptant-se al context social, econòmic i cultural. Conclouen que si no és en aquesta direcció, es corre el perill de seguir ancorats en el subdesenvolupament, la desigualtat i la incongruència. Stiggins (2008a, p. 2-3) indica que ja no és acceptable que els sistemes educatius afavoreixin els alumnes que tenen èxit i tendeixin a expulsar del sistema els que mostren dificultats:

> Les avaluacions més vàlides i fiables del món que tinguin com a efecte fer que els alumnes abandonin la tasca desesperançats no poden ser considerades productives, perquè fan més mal que bé (...) En el passat, els marcs de referència per al control de la qualitat de les

> avaluacions no prenien en compte el seu impacte en l'alumne; la nova visió de l'excel·lència pel que fa a avaluació, en canvi, posa al centre de l'escena aquest criteri de qualitat.

En el mateix sentit, per a Baribeau (2009, p.10) el fet de partir de la base que tota persona és educable "fonamenta la visió d'igualtat d'oportunitats i de justícia social implicant que les pràctiques d'avaluació de l'aprenentatge han d'anar més enllà del sentit comú per tal d'assegurar els valors de justícia, igualtat, equitat (Cardinet, 1986)". Considera que el més decisiu de tots els canvis, derivats de la renovació educativa al Quebec, és el relacionat amb l'avaluació de les competències, on el professor hi juga un paper clau. Ateses les importants conseqüències que les seves decisions tenen per al futur de l'alumnat, cal que s'estableixin mecanismes d'avaluació segurs, fiables i consistents. Les avaluacions a les que s'enfronta l'alumnat repercuteixen en el seu rendiment i promoció i, de manera important, en altres aspectes del desenvolupament, com ara la seva personalitat, autoimatge i autoestima, afirmen Cabezas, González, i Carpintero, (2014).

Sanmartín, O. (2014), recollint les conclusions d'un informe que realitzà la Cimera Mundial per a la Innovació en Educació, l'any 2014, assenyala que els sistemes educatius de tot el món estaran sotmesos a grans canvis en els propers vint-i-cinc anys, com a conseqüència de la revolució tecnològica. Les escoles es convertiran en xarxes on els alumnes interactuaran entre ells i el professorat, emergint amb força l'aprenentatge col·laboratiu. La formació no es cenyirà al període obligatori i la universitat, sinó que durarà tota la vida. El currículum es personalitzarà segons les necessitats de cada individu. La funció del professorat variarà substancialment passant de ser transmissor de coneixements, amb una metodologia basada en les classes magistrals, a jugar el paper de guia de l'alumne en el seu procés d'aprenentatge. A aquest se li obrirà un ampli ventall d'opcions per accedir al coneixement, entre les que internet hi jugarà un paper fonamental. En aquest nou

sistema, es valoraran més les habilitats personals i pràctiques que no pas els continguts acadèmics.

Al document citant anteriorment del Banc Mundial (2016) s'afirma, taxativament, que cal repensar els plans d'estudis i els mètodes d'ensenyament. Els professors ja no són simplement una font de coneixements. Ara han d'ensenyar l'alumnat a cercar les informacions i mostrar-los com aplicar-les en contextos nous i inesperats. Remarquen la necessitat de modificar la formació dels docents.

Schleicher A. (2018), Director d'Educació i Competències de la OCDE, creador de l'informe PISA i una autoritat en temes de política educativa a nivell internacional, afirma que l'educació no ha de tenir com a objectiu formar individus que siguin capaços de reproduir coneixements, sinó persones que puguin extrapolar-los i aplicar-los de forma creativa a contextos i situacions desconegudes, adquirir noves competències, construir noves relacions i assumir rols diferents. En un món en constant i ràpid canvi, les persones hauran de tenir capacitat per aprendre, desaprendre i reaprendre en funció de les modificacions del context. Els currículums escolars i les pràctiques educatives hauran de donar màxima importància al fet que es proporcionin ajuts als estudiants per a què desenvolupin estratègies d'aprenentatge eficaces i competències metacognitives, com ara l'autoconsciència, l'autoregulació i l'autoadaptació (a la Il·lustració 2 mostrem l'exemple d'un enfocament alternatiu a l'ensenyament tradicional). Posa de manifest la necessitat que es vagin desdibuixant les fronteres entre les diferents disciplines escolars, enteses com a compartiments estancs.

Exemple d'un enfocament alternatiu a l'ensenyament tradicional. Descripció del desenvolupament d'una classe a la yeshiva d'Hebron, una de les institucions emblemàtiques per als que estudien els textos i codis legals de la tradició jueva.

"A diferència de l'aprenentatge convencional a l'aula, on un professor fa una exposició i els estudiants són els consumidors d'aquest coneixement, els estudiants de la yeshiva aprenen en parelles, amb els consells o l'orientació ocasionals d'un professor. Entre els 1400 estudiants que estaven aprenent en una aula gegant, no vaig localitzar més de dues dotzenes de professors, així que tot girava al voltant de l'aprenentatge, en lloc de l'ensenyament. Les experiències d'aprenentatge que vaig presenciar allí exigien que els estudiants es desafiessin mútuament, que analitzessin i expliquessin junts el material, que assenyalessin els errors en el raonament del seu company, que formulessin preguntes i desenvolupessin mútuament les seves idees, i arribessin a noves conclusions sobre el significat de el text que estudiaven. La paraula hevruta procedeix de l'arameu antic i es tradueix com «parell» o «parella», de manera que l'aprenentatge col·laboratiu és el format d'aprenentatge essencial, excepte quan una hevruta no aconsegueix desxifrar un problema o entendre un text; en aquest cas, recorre a les dues persones que s'asseguin al seu costat per formar un grup de quatre, que successivament pot arribar a ser de sis o vuit, fins que resolguin el problema. Després, els estudiants tornen a les seves parelles originals.

Aquí, l'aprenentatge era sorollós i animat, ja que els companys d'estudi debatien i argumentaven els seus punts de vista. Era tot el contrari a una biblioteca occidental tradicional, on només treballen els ulls, enmig d'una atmosfera d'absolut silenci. La idea consisteix a ajudar els estudiants a mantenir la ment centrada en l'aprenentatge, aguditzar la seva capacitat de raonament, organitzar els pensaments en arguments lògics i entendre el punt de vista de l'altra persona, en lloc de memoritzar alguna cosa. L'objectiu no rau en obtenir la interpretació «correcta», sinó a comprendre l'argument amb més profunditat. Per què difereixen els punts de vista? Quins són els possibles resultats del desacord? Quines proves s'ofereixen per fonamentar les opinions? Els millors estudiants són aquells capaços de formular una pregunta que posa a prova la capacitat de resposta de professor. En certa manera, aquest sembla ser l'origen de l'aprenentatge basat en la investigació i de la pedagogia moderna. I, no obstant, com tantes altres innovacions en educació, aquest enfocament de l'aprenentatge no ha aconseguit obrir-se pas a les aules convencionals, ni a Israel ni en altres països. Roman congelat en el temps i es limita als textos religiosos i els complexos codis legals de la llei jueva tradicional. Aquesta sembla ser una de les dificultats fonamentals de la reforma de l'educació: l'organització industrial de la feina que segueix l'educació ens ajuda a portar les idees fins als centres educatius i les aules, però no resulta tan útil per traslladar les idees des de les aules i els centres fins al conjunt del sistema per treballar a una escala major i difondre pràctiques prometedores."

Il·lustració 2. Una classe a la yeshiva d'Hebron. (Schleicher, A., 2018, p. 266)

En aquestes coordenades, un dels components dels processos educatius que, sens dubte, necessita un replantejament a fons és el paper de l'avaluació. En una editorial de la revista Guix (2016) s'afirma que una de les qüestions que, en la nostra cultura, resta pendent és el de l'avaluació. Defensa que l'avaluació no ha de tenir un caràcter punitiu, sinó que implica una actitud de millora. Des de la seva òptica, l'avaluació s'estableix com a eix vertebrador de l'aprenentatge i del creixement professional. Els

docents i els centres s'hi han d'involucrar perquè la cultura de l'avaluació és la de l'aprenentatge i la de retre comptes a la comunitat i al sistema.

Arribas (2017) afirma que l'avaluació constitueix un element indispensable per a qualsevol activitat humana, atès que permet verificar si se segueix el camí correcte en un procés. Indica que tots els centres educatius, tant d'educació bàsica com universitària, cada dia estan dotats de major autonomia pedagògica i de gestió, la qual cosa comporta una major responsabilitat i exigeix el retre comptes dels seus actes. Es per això que l'avaluació esdevé una eina clau, tant pel que fa a l'aportació de dades objectives sobre es resultats, com de les accions de millora que se'n deriven.

L'abans mencionat Schleicher (2018) indica que la conciliació de l'autonomia escolar i les necessitats dels sistema escolar general exigeix l'existència de procediments que permetin esbrinar amb claredat com és el procés educatiu que es desenrotlla en els centres i els resultats aconseguits. Les administracions educatives han de tenir la capacitat per efectuar les anàlisis que considerin necessàries, donar suport als centres, controlar el grau en què els plans s'estan duent a terme, jutjar els resultats i canviar el rumb si cal. En aquest sentit, afirma que la majoria dels sistemes educatius amb alt rendiment tenen algun tipus de sistema de rendició de comptes, tot i que la majoria de països encara estan en procés d'elaborar-los, si és que en tenen. En un altre sentit, remarca els entrebancs que es presenten en la implementació dels processos de reforma. Entre aquests assenyala les dificultats que hi ha per arribar a acords sobre la manera d'avaluar les competències dels professors.

Vázquez (2012) assenyala que l'avaluació juga una importància fonamental en l'actual sistema educatiu. Considera que, malgrat això, constitueix un dels aspectes

que menys ha variat en els últims anys en la pràctica educativa, essent poc sistemàtica i incompleta.

Popham, (2013) apunta que l'avaluació esdevé una oportunitat fonamental per a què es modifiquin les pràctiques educatives, la qual cosa ha d'implicar canvis tant en la manera de procedir del professorat com de l'alumnat.

Per al Consejo Económico y Social de España (2018), l'avaluació no ha de ser emprada, exclusivament, com a instrument per veure com els estudiants memoritzen el que els és ensenyat, sinó que ha de pretendre esbrinar si l'après pot ser emprat en situacions noves i diverses, tant en els propis centres com en l'exterior. Asseguren que en unes societats i mercats en continu canvi, com són els actuals, els paràmetres emprats per les organitzacions per contractar els seus empleats es basen en el què aquest saben fer i no en el seu bagatge de coneixements, per la qual cosa consideren adequat l'enfocament per competències.

Blázquez, M.L., Masclans, R., Canals J. (2019), en un informe en el que presenten l'opinió de 53 importants empreses que operen a l'estat espanyol, afirmen que la societat actual ha viscut canvis radicals en àmbits tan diversos com la globalització, els avenços científics i tecnològics, l'evolució de les comunicacions i el transport o el creixement de les migracions, entre altres, a un ritme que, probablement, no s'havia donat mai, originant nous reptes i desafiaments per als països, les empreses i la pròpia societat. Assenyalen que un dels factors de l'alta tassa d'atur que hi ha entre el joves de l'estat espanyol és la baixa qualitat de l'educació i que es fa necessari un sistema educatiu d'excel·lència, flexible i amb capacitat per donar resposta als canvis continus que es produeixen en l'empresa i l'entorn social. L'expansió de les capacitats que necessiten els individus per respondre a aquestes necessitats, en continu canvi, es

desenvolupen a un ritme molt superior al de les adaptacions del sistema educatiu, generant desajustos entre les necessitats del món del treball i les capacitats requerides per ocupar-los de manera eficaç.

Schleicher (2018) assenyala que la forma com són avaluats els estudiants indica les prioritats per al currículum i l'ensenyament. Les avaluacions han de garantir que la valoració és adequada segons diferents graus de detall, per tal que serveixin a la necessària presa de decisions en cada nivell educatiu. Destaca la necessitat de redissenyar-les a mesura que es reformen els currículums i les pràctiques d'ensenyament.

No voldria acabar aquesta introducció sense referir-me a un altre element important de la meva tesi, les competències, que han incidit, no només en l'empresa, sinó que han entrat amb força a l'esfera educativa i formativa. Així ho palesa el document n. 27 dels Cuadernos de Trabajo, elaborat pel CIDEC (2001) i promogut pel govern basc, titulat "Competencias profesionales. Enfoques y modelos a debate" on s'indica:

> El concepte de Competència Professional ve marcant l'orientació de les iniciatives i processos de canvi estratègics que durant l'última dècada estan posant en marxa diferents països al voltant de quatre eixos d'actuació: l'apropament entre el món laboral i l'educació/formació; l'adequació dels treballadors(es) als canvis en la tecnologia i en l'organització social de la producció i el treball; la renovació de les entitats d'educació/formació, dels equips docents/instructors, i de la pròpia oferta educativa/formativa; i de les modalitats d'adquisició i reconeixement de les qualificacions (p. 8).

Dirube (2004) explica que la revista Competency & Emotional Intelligence publica cada any una enquesta aplicada a diferents empreses europees, principalment britàniques, sobre l'ús de les competències. Els resultats mostren que, el 88 % dels enquestats estan a favor de l'enfocament per competències en la formació i el desenvolupament professional de les persones.

Fernández (2006) remarca la importància que han tingut les competències en el disseny dels currículums universitaris:

> Emanat de l'àmbit més purament professional, el concepte de competència canvia l'orientació de la universitat, tradicionalment separada del món laboral o en paral·lel a aquest, i, actualment, dirigida a donar resposta a necessitats presents i futures que provenen de l'entorn de treball (p.131).

En resum, sembla que hi ha força coincidència en considerar que, en una societat cada vegada més oberta i global, l'educació ha de posar al damunt de la taula moltes de les pràctiques actuals per tal de facilitar la formació de persones competents, dotades amb capacitat d'adaptació a les circumstàncies que el desenvolupament científic i tecnològic va implementant de manera accelerada, preparant-les per a un aprenentatge competencial continu i significatiu, tenint en compte, alhora, el desenvolupament de valors que facilitin la construcció de criteris sòlids que els hi permetin fer front a les circumstàncies a les que les portarà l'allau de novetats, de tot tipus, en les que es veuran immerses. És hora de replantejar el paper de l'administració educativa, dels professors, alumnes i pares, dels continguts curriculars, de les metodologies, de l'avaluació i dels recursos, per tal que estiguin adaptats als nous escenaris.

És per aquest conjunt de circumstàncies que ens hem plantejat la investigació sobre les competències que té el professorat d'Educació Física de la ciutat de Tarragona per portar a terme l'avaluació en la seva àrea.

1.4.Pregunta d'investigació

Contemplant, alhora, les pròpies motivacions, a les que ja ens hem referit anteriorment, i tenint en compte l'exposat a la part introductòria sobre la importància creixent que adquireixen les competències en el món laboral, la seva transposició als sistemes educatius amb la formulació dels currículums escolars, també, en termes de competències, i considerant les dades que indiquen que l'activitat avaluadora adquireix una nou i fonamental funció, la pregunta que ens plantegem, i a la que hem d'intentar donar resposta al llarg de la investigació, és la següent:

Quina és la percepció que té el professorat d'Educació Física de la ciutat de Tarragona de les competències per avaluar el seu alumnat?

Aquesta pregunta ens facilita la tasca d'emmarcar els elements teòrics que estructuren la investigació i seleccionar les formulacions metodològiques que ens ajudin a cercar la resposta adient. Incideix en tres aspectes claus: competències, avaluació i Educació Física.

No hi ha dubte que el terme "percepció" comporta un determinat grau de subjectivitat en les respostes i, en conseqüència, no pot donar compte de l'autèntica situació de la qüestió central que ens ocupa i ens preocupa: quines són les competències reals dels docents d'Educació Física per avaluar el seu alumnat, considerant els paràmetres actuals. Evidentment, la resposta a aquesta pregunta requeriria afrontar la investigació des d'uns altres paràmetres, amb una metodologia diferent i amb uns recursos dels que no disposem, pels condicionants personals, familiars i professionals de la nostra situació vital. No obstant, considerem que les dades que puguem

aconseguir amb la nostra recerca ens proporcionaran una idea aproximada de la situació actual del problema. Alhora, pot obrir el camí a altres investigacions que permetin aprofundir en el coneixement de la realitat escolar, qüestió fonamental per ajudar a diagnosticar de manera acurada la situació del sistema educatiu i, a la vista de la mateixa, prendre les mesures necessàries per millorar-lo.

1.5.Objectius de la recerca

Per respondre la pregunta anterior, ens plantegem un seguit d'objectius que guiïn la recerca i ens permetin estructurar i especificar les tasques a dur a terme.

1. *Determinar un model de competència en avaluació per a l'Educació Física.*

Necessitem disposar, i per tant haurem de dissenyar, un determinat model de competències en avaluació dels docents d'Educació Física, consistent i fiable, que guiï l'organització de tot el treball a desenvolupar. Els camps conceptuals (competència, avaluació, educació física) als que fa referència la nostra investigació són extraordinàriament amplis, per la qual cosa, per portar a bon port la tasca que ens hem proposat, necessitem delimitar-ne els conceptes i característiques a partir dels quals desenvoluparem tot el procés investigador.

2. *Identificar les pràctiques principals dels docents en matèria d'avaluació en l'àrea d'EF.*

Un segon objectiu consisteix en esbrinar quines són les pràctiques més habituals del professorat d'Educació Física en les etapes obligatòries de la població objecte d'estudi. Això ens ajudarà en la determinació de quines són les seves competències en el camp considerat. Pels condicionants que determinen la nostra recerca, els

resultats mostraran la percepció que tenen els docents de la seva pràctica, atès que els resultats es basaran en enquestes i no en observacions reals.

3. *Reconèixer els aspectes que els docents observen com a dificultats en l'acció de l'avaluació.*

Avaluar és una tasca complexa, qüestió reconeguda per molts investigadors, per la qual cosa esdevé una activitat didàctica difícil. La formació rebuda, els condicionants del context escolar o les pressions que poden rebre els professionals configuren una situació, sovint, difícil per al professor. Conèixer els problemes als que s'enfronta, pot facilitar la determinació de les accions d'ajut que condueixin a la millora del seu desenvolupament docent.

4. *Analitzar la formació rebuda en avaluació per part del professorat subjecte de la investigació.*

En aquests moments en els quals l'evolució dels processos avaluadors centra el focus de molts investigadors i divulgadors i constitueix una part significativa dels plantejaments curriculars proposats en les legislacions nacionals sobre educació, la qual cosa implica la implementació de canvis en les pràctiques escolars, creiem important conèixer el nivell de formació que ha rebut la població objecte d'estudi. Ens pot resultar útil per cercar correlacions entre la formació i altres variables investigades.

5. *Identificar les actituds dels docents envers l'avaluació.*

Finalment, considerant que la disposició personal juga un paper important en la manera com els professionals desenvolupen la seva tasca docent, hem considerat convenient la identificació de les actituds que mostra la població objecte d'investigació

davant de la problemàtica que pot presentar l'avaluació. Creiem que pot ajudar a determinar la potencial millora del domini de les seves competències.

1.6.Estructura de la tesi

La recerca que presentem en aquest document està estructurada en cinc parts, repartides en catorze capítols, més la bibliografia i els annexos corresponents. El fil argumental l'hem organitzat, en cada part, partint d'una visió general dels temes objecte d'estudi per passar-ne a considerar, posteriorment, les especificitats de cadascuna. En tot cas, hem tingut en compte les peculiaritats dels sistema educatiu català, explicitades a la normativa publicada als documents oficials corresponents que, en definitiva, condiciona -o hauria de condicionar- la pràctica real del professorat.

A continuació n'efectuem la descripció de les diferents parts i capítols per facilitar la construcció, per part del lector, d'un mapa mental del treball desenvolupat al llarg de la investigació.

Primera part: MARC INTRODUCTORI

- *Capítol 1. "Introducció".* Es mostren els arguments que ens han portar al desenvolupament d'aquesta investigació, com hem vist anteriorment. Posteriorment, es presenta la pregunta a la qual ha de respondre la investigació i s'especifiquen els objectius de la mateixa.

Segona part: MARC TEÒRIC

S'hi reflecteix l'anàlisi documental que hem efectuat per determinar l'estat actual de la situació respecte al tema objecte d'aquesta tesi. S'ha configurat al voltant dels tres

nuclis fonamentals que incideixen en la mateixa: competències, avaluació i Educació Física i en les seves interrelacions. Es subdivideix en set capítols.

- *Capítol 2. "Competències professionals".* Es conceptualitza la competència i la competència professional i els elements que hi estan relacionats. Atès que per al desenvolupament de la nostra investigació necessitem partir d'un model determinat que permeti organitzar la tasca, hi dediquem una part del capítol.

- *Capítol 3. "Competències professionals docents".* Les consideracions efectuades anteriorment es focalitzen, en una primera part, en la professió docent i, en una segona, en l'especialitat d'Educació Física.

- *Capítol 4. "Avaluació. Conceptes generals".* S'hi estudien les qüestions relacionades amb l'avaluació, considerada des d'una visió general: concepte, dimensions i àmbits d'aplicació en educació.

- *Capítol 5. "Avaluació dels aprenentatges i competències curriculars".* Els processos avaluatius en educació estan determinats pel marc psicopedagògic explicatiu de com es desenvolupen els processos d'ensenyament-aprenentatge i per les concrecions que se'n fan als currículums escolars. Ambdós aspectes són analitzats en aquest capítol. S'efectua una breu incursió en el paper que hi juga la família.

- *Capítol 6. "L'Educació Física a l'escola i la seva avaluació".* Es pren en consideració el rol de l'Educació Física en el currículum escolar i s'incideix en el relacionat amb la seva avaluació: finalitats, paradigmes, investigacions sobre el tema i normativa aplicable a Catalunya.

- *Capítol 7. "Avaluació de les competències professionals del professorat".* Està centrat en analitzar allò que té a veure en com s'avaluen les competències professionals del professorat, considerades en la seva dimensió general: concepte, finalitats, mètodes i instruments i dificultats. També s'efectua una anàlisi de qüestions relacionades amb l'avaluació del professorat, qüestió que, tot i no ser nuclear per al nostre propòsit, s'hi solapa en alguns aspectes.

- *Capítol 8: Competències docents per desenvolupar la funció avaluadora".* Es concreten aquells conceptes i investigacions rellevants sobre la competència en avaluació dels docents que, en definitiva, constitueix l'element central de la nostra investigació.

Tercera part: MARC METODOLÒGIC

- *Capítol 9. "Metodologia d'investigació".* Es posa el focus en la descripció i justificació del disseny de la investigació i els procediments que s'han utilitzat per desenvolupar-la.

- *Capítol 10. "Tractament de dades".* S'hi expliquen els processos seguits per tractar les dades obtingudes en els grups de discussió i els qüestionaris i els procediments estadístics emprats.

Quarta part: TRACTAMENT I ANÀLISI DE DADES

- *Capítol 11. "Resultats dels grups de discussió*". S'hi descriuen les dades obtingudes en els grups de discussió.

- *Capítol 12. "Resultats del qüestionari*". Es presenten de forma descriptiva i gràfica els resultats aconseguit amb les respostes donades al qüestionari passat a la població objecte d'investigació, considerant les dades univariants i bivariants.

Cinquena part: CONCLUSIONS I DISCUSSIÓ

- *Capítol 13. "Conclusions".* S'estableix una relació entre els objectius previstos, el marc teòric i les dades obtingudes.

- *Capítol 14. "Consideracions finals".* S'hi mostren algunes limitacions que han condicionat el procés de recerca i s'hi expliciten possibles línies d'actuació futures, a partir del treball efectuat.

Per concloure el document, es presenta la *bibliografia i els annexos.*

II. Marc teòric de la recerca

Capítol 2. Competències professionals

2.1.Introducció

Les competències han adquirit una progressiva rellevància en el món laboral a rel del sorgiment de noves realitats econòmiques i socials, producte dels canvis accelerats que s'han desenvolupat en els camps científic i tecnològic a les últimes dècades, que han modificat significativament els àmbits geogràfics d'actuació i influència de les empreses, passant d'uns models productius centrats en entorns més o menys propers a uns altres d'economia global planetària. Una conseqüència de tots aquests moviments ha resultat la necessitat de modificar els sistemes educatius per centrar-los en plantejaments competencials (Contreras, 2011). El seu impuls es va deure, principalment, a iniciatives dels governs dels EUA i d'Anglaterra que, en els anys seixanta, necessitaren optimitzar la competitivitat dels seus països davant de la creixent força que adquirien nous protagonismes en l'economia mundial. En un estudi encarregat pel govern dels EUA el 1973, McClelland va concloure que eren les competències, més que no pas els coneixements, les que diferenciaven un exercici professional destacat d'un de normal (Contreras, 2011).

Malgrat ésser un concepte antic, s'ha popularitzat durant els últims trenta anys. Segles abans de l'inici de la nostra era ja fou emprat en alguns escrits. Mulder (2007) cita una inscripció del codi d'Hammurabi (1792-1750 aC), que es troba al Louvre de París, on s'afirma que: "Telles sont les décisions de justice que Hammurabi, le roi compétent, a établie pour engager le pays conformément a la vérité et a l'ordre équitable", que es

pot traduir com: "Aquestes són les decisions judicials que Hammurabi, el rei competent, ha establert per obligar el país d'acord amb la veritat i l'ordre just".

2.2.Concepte de Competència

2.2.1. Etimologia

Seguint Corominas (1998), el terme prové de la paraula llatina "**competere**" que significa "*anar una cosa a l'encontre d'una altra, trobar-se, coincidir, ser adequat, pertànyer*". Per la seva part, "competere" deriva de "**petere**" que vol dir "d*irigir-se a, demanar*". Al segle XIV, el terme significava "*respondre a*", "*correspondre a*", "*ser propi de*", "*ser aplicable a*" concepte que servia per atribuir a algú alguna qualitat. A finals del segle XVI s'establí la idea de rivalitat i pugna "*pugnar amb*", "*contendre*", "*rivalitzar amb*", donant lloc a mots com "competició", "competència", "competidor" i "competitivitat".

2.2.2. Semàntica

En concordança amb l'anterior, el mot competència adquireix diferents significats, segons el context on és emprat. Prieto (2003) en distingeix diferents accepcions:

1. *Autoritat, atribució o incumbència:* Concepte relacionat amb una persona que té la potestat per governar sobre altres, delimitant drets i obligacions.

2. *Capacitació*: Preparació que mostra una persona per a desenvolupar una tasca, derivada d'un procés d'aprenentatge.

3. *Competició.*

4. *Qualificació*: Grau en què una persona adquireix una determinada competència professional.

5. *Suficiència:* Requisits mínims per a desenvolupar adequadament una professió

Al Diccionari de la llengua catalana de l'Institut d'Estudis Catalans (DLC) i al Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (DRAL) hi trobem definicions que aporten diferents significats: autoritat, capacitació, incumbència i competició. Ho podem observar a la Taula 1.

Definició de competència	Significat
• Dret de decidir, sia en virtut d'una autoritat legal, sia en virtut d'un reconegut coneixement de la matèria (*Reconèixer la competència d'un tribunal. Això no és de la meva competència*) (DLC). • Atribució legítima a un jutge o una altra autoritat per al coneixement o resolució d'un assumpte (DRAL).	Autoritat
• Fet d'entendre pregonament en una matèria. (*No tenir competència en qüestions de dret. Ningú no discuteix la seva competència en biologia*) (DLC). • Perícia, aptitud, idoneïtat per fer o intervenir en un assumpte determinat (DRAL).	Capacitació
• Funció o conjunt de funcions públiques, la titularitat de les quals s'atribueix a un ens públic o a un dels seus òrgans (DLC). • Incumbència (DRAL).	Incumbència
• Rivalitat d'interessos entre persones que persegueixen el mateix objecte (DLC).Disputa o contesa entre dues o més persones sobre alguna cosa (DRAL). • Rivalitat d'interessos entre els productors i comerciants del mateix sector comercial o industrial (*La casa Parés ha plegat perquè no ha pogut resistir la competència estrangera. La competència ha fet baixar els preus. Preus sense competència*) (DLC). • Oposició o rivalitat entre dos o més que aspiren a obtenir la mateixa cosa (DRAL). • Situació d'empreses que rivalitzen en un mercat oferint o demanant un mateix producte o servei (DRAL). • Esforç per aconseguir allò a què un altre també aspira (DLC). • Acció antagònica entre els organismes que lluiten per la possessió dels recursos limitats d'aliments, d'espai, de llum, etc., d'un mateix nínxol ecològic (DLC).	Competició

Taula 1. Definicions de competència segons els Diccionari de la llengua catalana (DLC) i Diccionari de la Real Academia Española de la Lengua (DRAL) i significats de les mateixes.

Per les característiques de la nostra investigació, de les anteriors accepcions ens centrarem en la segona, que concep la **competència com a capacitació** i, per tant, ens referirem, en tot moment, al *conjunt d'habilitats, coneixements, aptituds, saber fer, ...*

que permeten a un individu desenvolupar, amb eficàcia, una tasca determinada, normalment, després d'un període de formació.

2.3.Problemàtica conceptual

Existeix un ampli ventall de variables que dificulten una conceptualització compartida de la noció de competència. Algunes es refereixen al propi subjecte (aptituds, capacitats, habilitats, destreses, ...), d'altres a les relacions que s'estableixen amb el camp a la que s'apliquen (concretes, bàsiques, transversals, ...) i unes altres a la diversitat de disciplines on s'han aplicat. Com a exemple, veiem aquesta barreja de conceptes en els següents textos:

- Al document "*Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*" de la Comissió europea (2007, p.1) s'indica que: "Necessitem millorar les nostres **aptituds i competències** al llarg de tota la nostra vida, no només per realitzar-nos personalment. ..."

- La OCDE (2010) promulgà un informe sota el títol d'"**Habilitats i competències** del segle XXI per als aprenents del mil·lenni als països de l'OCDE». Matisen que mantenen la dualitat de termes (habilitat i competència) perquè molts països empren indistintament ambdues denominacions. No obstant, consideren que el concepte de competència és més ampli que el d'habilitat ja que aquella pot incloure habilitats, actituds, coneixement, etc.

- La Ley Orgánica 2/2006 de Educación estableix al seu article 5, apartat 1, que "Totes les persones han de tenir la possibilitat de formar-se al llarg de la vida, dins i fora de el sistema educatiu, per tal d'adquirir, actualitzar, completar i

ampliar les seves **capacitats, coneixements, habilitats, aptituds i competències** per al seu desenvolupament personal i professional".

- Al Decret 119/2015 de la Generalitat de Catalunya sobre l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, a la introducció de l'àrea d'Educació Física, s'assenyala que "l'educació primària ha de fonamentar-se en l'adquisició dels **coneixements, habilitats**, **valors** i **competències** relacionats amb el cos".

- En una pàgina web informativa de la UOC (2017) al presentar el "Màster Interuniversitari de Formació de Professorat d'Educació Secundària Obligatòria i batxillerat, formació professional i ensenyament d'idiomes UPF–UOC" s'indica "alguns **coneixements, habilitats i competències** que s'adquiriran…:" .

- A la Universitat de Lleida (2017), a la pàgina web de presentació del grau de Educació Primària i grau en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport, s'informa que entre els objectius i competències a assolir hi ha "…formar professionals que adquireixin els **coneixements, destreses i competències** que permetin …"

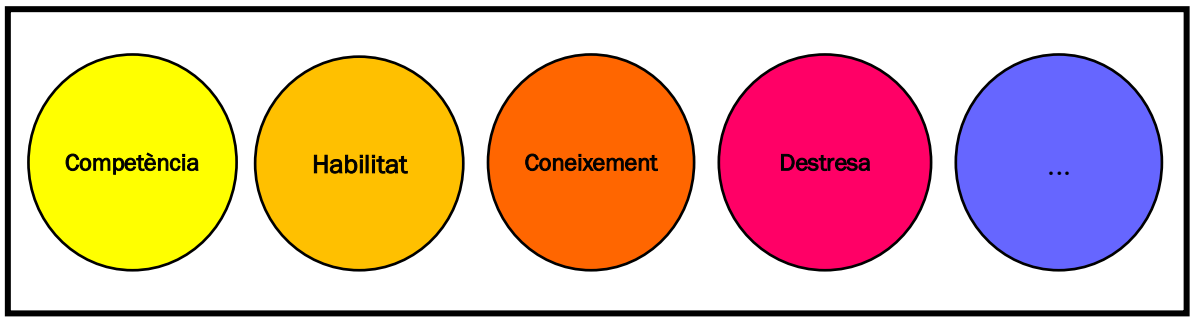
Molts autors estan d'acord amb la dificultat que presenta la conceptualització de la competència. Bunk (1994, p. 5) indica que "el concepte de competència apareix en l'actualitat en els àmbits més diversos… No obstant, no s'utilitza de manera uniforme ni s'aplica sempre amb encert".

Mertens (1996) afirma que no hi ha acord entre els investigadors sobre el què cal entendre per competència. Tejada (1999) assenyala, també, la dificultat de delimitar el concepte de competència, atès que cada autor parteix d'idees prèvies o nivells d'abstracció diferents, amb diversos paràmetres de referència, la qual cosa porta a

resultats conceptuals desiguals, amb la inclusió de conceptes tan variats com capacitat, qualificació, aptitud, destresa, ... que, alhora, resulten ambigus sovint.

Monereo (2005) indica que, com tantes altres nocions que es refereixen a entitats psicològiques que inferim sense veure, com intel·ligència, habilitat, talent,... la competència es refereix a un concepte difús, nebulós, poc delimitat que difícilment arribarà mai a consensuar-se, a pesar de la extensió i amplitud del seu ús. Hernández (2005) també destaca que no hi ha consens sobre el concepte de competència, coexistint-ne moltes concepcions que, a vegades, han estat elaborades de manera inconnexa per interessos particulars.

Com podem comprovar, en aquests textos el terme competència es posa al mateix nivell que habilitat, valor, coneixement, destresa,... Gràficament ho podem expressar com una sèrie de conjunts disjunts (Il·lustració 3).



Il·lustració 3. Conceptes que s'equiparen al de competència.

2.4.Definicions de competència

Per tal d'acostar-nos a les diferents visions del concepte, a la Taula 2 transcrivim definicions que han aportat alguns autors. De cadascuna de les definicions en remarquem els trets essencials que en caracteritzen el concepte.

Autor	Definició	Trets definitoris
Lévy-Leboyer (1997)	"Les competències són repertoris de comportaments que algunes persones dominen millor que altres, cosa que les fa més eficaces en una situació determinada" (citada per Palomo (2006, p. 33)).	Comportaments Situació determinada
Le Boterf (1991, p. 55)	"Conjunt de sabers, tècniques i aptituds que són directament útils i aplicables en el context particular d'una situació de treball. La competència materialitza una o diverses capacitats posseïdes pel subjecte".	Sabers Tècniques Aptituds Capacitats Context
Woodruffe (1993, p. 29)	"La competència es refereix a una dimensió de conductes obertes i manifestes, que li permeten a una persona rendir eficientment".	Conductes
Aledo (1995, p. 52)	"Una competència és un conjunt específic de formes de conducta observables i avaluables que pugui ser classificat d'una manera lògica".	Conducta
OCDE (2006, p. 3)	"Una competència és més que coneixements i destreses. Involucra l'habilitat d'enfrontar demandes complexes, recolzant-se en i mobilitzant recursos psicosocials (incloent-hi destreses i actituds) en un context en particular".	Coneixements Destreses Habilitats Recursos psicosocials Context particular
Parlament Europeu (2007, p. 3)	"Les competències es defineixen com una combinació de coneixements, capacitats i actituds adequades al context".	Coneixements Capacitats Actituds Context
García-San Pedro (2007, p. 78)	"Actuació originària de la persona que integra el seu ser i els seus sabers en la capacitat d'enfrontar-se a contextos de incertesa resolent amb èxit les seves demandes".	Ser Saber Contextos d'incertesa
Argudín (2009, p. 1)	"Conjunt de comportaments socials, efectius i habilitats cognitives, psicològiques, sensorials i motores que permeten dur a terme adequadament un paper, un acompliment, una activitat o una tasca".	Comportaments socials Habilitats cognitives Paper, acompliments, activitat o tasca
UNE-EN ISO 9000:2015	"La competència significa la capacitat amb la qual s'apliquen els coneixements i les habilitats per tal d'aconseguir els resultats previstos".	Coneixements Habilitats Resultats previstos

Taula 2. Definicions de competència segons diferents autors i trets que les caracteritzen.

Jornet, J., González, J., Suárez, J., i Perales, J. (2011, p. 125-126) citant Leyva i Jornet, (2006), tot i acceptar que el terme pot considerar-se polisèmic, presenten una definició de competència que, segons ells, sembla concitar un ampli consens:

> Conjunt d'habilitats, coneixements, procediments, tècniques i actituds, que una persona posseeix i que son necessàries per:
> a) Realitzar les tasques que demana una professió en un determinat lloc de treball d'una manera eficaç,
> b) resoldre els problemes que sorgeixin de forma autònoma, lliure i creativa, i
> c) col·laborar en l'organització de la feina i amb el seu entorn sociolaboral.

Guerrero i Narváez (2013), en un interessant treball, analitzen el contingut rellevant de les definicions de competència donades per 59 autors de diverses tendències. Les definicions inclouen diferents perspectives del concepte: enfocades a l'individu, al treball i multidimensionals. Estableixen 15 categories i, posteriorment, en cerquen la freqüència amb la què apareixen les mateixes. Els resultats que presenten són els mostrats a la Taula 3.

Categoria	Freqüència	%
Coneixement	32	53
Habilitats	28	47
Capacitat	23	39
Comportament	16	27
Actituds	12	20
Estàndards	11	19
Característica subjacent	10	17
Aptitud	9	15
Experiència	7	12
Atributs	5	8
Mobilitzable	5	8
Creences i Valors	4	7
Comprensió	3	5
Bo	3	5
Generalitzable	1	2

Taula 3. Freqüències i percentatge en que apareixen les característiques de les competències a les definicions analitzades per Guerrero C., Narváez, C. (adaptat).

Malgrat que un dels inconvenients del treball és que els autors no defineixen cadascuna de les categories que empren per classificar els diferents enfocs conceptuals, amb la qual cosa la seva interpretació no és fàcil, sí que podem extreure'n algunes conclusions de l'anàlisi:

- Es comprova que la idea que apareix amb més freqüència en la definició de competència (>50%) és la de "**coneixements**" que remet a informació emmagatzemada i adquirida a través de l'escola, la família, els mitjans de comunicació, el lloc de treball, les experiències pròpies, ... Estaríem en el camp del "saber".
- En segon lloc, trobem les "**habilitats**" (≅ 50 %), que ens transmeten la idea de destresa o perícia per efectuar alguna cosa. Aquí estaríem en el camp de "saber fer".
- La tercera i quarta posició estan ocupades per la "**capacitat**" i el "**comportament**".
- A continuació apareixen les "**actituds**", que ens porten al terreny de la predisposició i l'estat d'ànim, que podríem situar en el "saber estar".

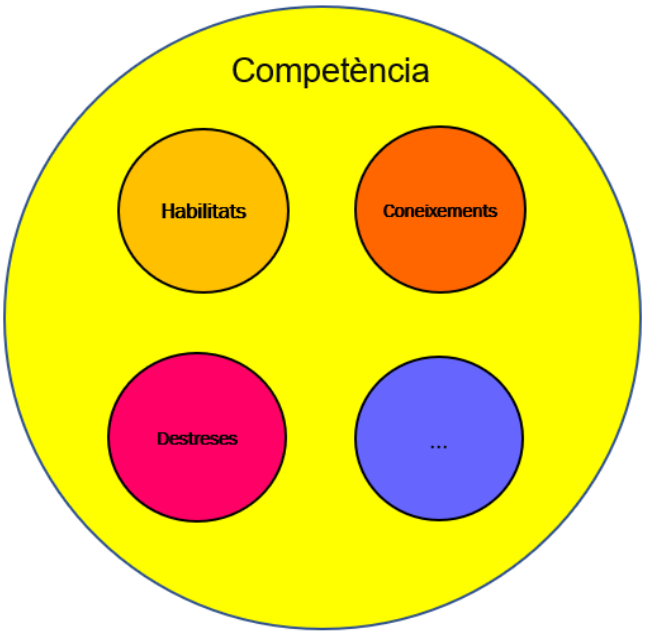
A la vista dels resultats, els autors assenyalen la multidimensionalitat del terme i, com a conseqüència, la seva difícil conceptualització. Intentant recollint el major nombre d'atributs de les definicions analitzades, efectuen un proposta integradora de la definició de competència:

> Conjunt de les habilitats, coneixements, valors i característiques subjacents, com a recursos que es posen en joc en un lloc de treball o una situació específica, que poden ser desenvolupats per l'experiència i la formació professional, posicionant en un estat de millora contínua a l'individu o organització que les posseeix, en el compliment satisfactori de les tasques i objectius relacionats amb la seva estratègia, vinculats a una missió organitzativa, en el marc de la seva cultura (Guerrero i Narváez, 2013, p. 397).

En la mateixa línia integradora, hi trobem a Marín, R., Guzman, I. Márquez, A. i Peña M. i a Tourmen:

> Entre els elements comuns que trobem en la discussió actual sobre el concepte de competències sobresurten: les capacitats o aptituds que una persona posa en joc per fer front, disposar, actuar, saber actuar, actuar de manera competent o per mobilitzar un conjunt de recursos cognitius que involucren sabers, capacitats, microcompetències, informacions, valors, actituds, esquemes de percepció, d'avaluació i de raonament, entre d'altres, per resoldre una situació complexa (Marín, R., Guzman, I. Márquez, A. i Peña M, 2013, p. 41-54).
>
> (...) es desprèn, doncs, un relatiu consens entorn de la idea que les competències es poden definir com a recursos (sigui quin sigui el nom que se'ls hi doni;(...)) que permeten a les persones adaptar-se a situacions laborals variades i variables. Això emfatitza, a més, el fet que les competències estan repartides, que depenen també de les condicions per dur a terme l'activitat i no únicament de les persones (Tourmen, 2015, p. 120)

En contrast amb la Il·lustració 3, podem representar gràficament el concepte de competència mitjançant un conjunt format per diferents subconjunts (habilitats, coneixements, destreses, ...), com pot observar-se a la Il·lustració 4



Il·lustració 4. La competència concebuda con un conjunt inclusiu de qualitats.

2.5.Tipus de competències

Blanco (2007) indica que a la literatura especialitzada no hi ha acord sobre com classificar les competències i cada autor atén més a criteris propis que no pas a corrents teòrics determinats. Fernández (2000) insisteix en que el nombre de classificacions de les competències és molt ampli i existeixen infinitat de classificacions. Contreras (2011) assenyala, també, que s'han proposat nombroses classificacions del tipus de competències, en funció de diferents variables (context en el qual s'utilitzen, interessos dels autors, ...). Presenta una llista, no exhaustiva, d'aquelles més comunament emprades:

- saber, saber fer, saber ser.
- bàsiques, genèriques, específiques.
- bàsiques, genèriques, laborals de gestió, laborals tècniques específiques.
- dures, toves.
- tècnica, metodològica, social, participativa.
- cognitives, procedimentals, actitudinals.
- coneixements, habilitats, actituds, valors.
- transversals, específiques de la professió, específiques de l'actuació professional, de gestió.
- intrapersonals, interpersonals, professionals i disciplinaris.

- conceptuals, metodològiques, humanes, d'alta direcció.

Blanco (2007) presenta una recull de les classificacions del tipus de competència existents segons nombrosos autors, que mostrem a la Taula 4. Podem observar que efectua una simple enumeració però no estableix cap tipus de relació entre les unes i les altres.

Pérez Escoda (2001), a diferència de l'anterior, mostra una classificació dels tipus de competències de diversos autors, agrupant en columnes les que correspondrien a conceptes semblants sota denominacions diferents. Ho poden observar a la Taula 5.

Aquestes dues últimes taules ens permeten apreciar la diversitat terminològica emprada en el domini teòric del món competencial. Només hi ha algunes competències que són considerades per més d'un autor, com les genèriques i les específiques o estratègiques, però, en general, s'observa una manca absoluta de coincidència, la qual cosa constitueix un obstacle a l'hora de definir i delimitar un marc teòric que faciliti l'avaluació dels professionals de qualsevol camp de treball.

Autor	Classificació del tipus de competència proposada
Aubrun i Orifiamma (1990)	• Competències referides a comportaments professionals i socials. • Competències referides a actituds. • Competències referides a capacitats creatives • Competències referides a actituds existencials i ètiques
Boyatzis (1992)	• Competències essencials o llindar • Competències diferencials o diferenciats
Spencer i Spencer (1993)	• Competències d'assoliment i acció. • Competències d'ajuda i servei. • Competències d'influència. • Competències gerencials. • Competències cognoscitives.

	• Competències d'eficàcia personal.
Bunk (1994)	• Competències tècniques. • Competències metodològiques. • Competències socials. • Competències participatives.
Mertens (1997)	• Competències genèriques. • Competències específiques, • Competències bàsiques.
Pereda i Berrocal (2001)	• Competències estratègiques o genèriques. • Competències específiques (comuns i tècniques).
HayGroup (2003)	• Competències de gestió personal. • Competències de gestió de l'equip de treball. • Competències d'influència. • Competències cognitives. • Competències d'assoliment.
Escola de Negocis IESE (Fernández, Avella i Fernández, 2003)	• Competències de tipus tècnic o de coneixement. • Competències estratègiques. • Competències intraestratégiques. • Competències d'eficàcia personal.

Taula 4. Classificació de les competències segons diversos autors (Blanco, 2007, p. 70).

<table>
<tr><th>Autor</th><th colspan="4">Tipus de competències</th></tr>
<tr><td>Bunk (1994)</td><td>Tècniques</td><td>Metodològiques</td><td>Socials</td><td>Participatives</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Alex (1991)</td><td colspan="2">Qualificació tècnica</td><td colspan="2">Qualificació social</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Tècniques de treball</td><td rowspan="3">Planificació i execució</td><td>Persona,</td><td rowspan="3">Participació social en l'entorn</td></tr>
<tr><td>Treball i professió</td></tr>
<tr><td>Entorn</td></tr>
<tr><td>Le Boterf (1991)</td><td>Tècniques</td><td>Sabers</td><td>Aptituds socials i comunicació</td><td>Aptituds d'aprenentatge</td></tr>
<tr><td>Lévy-Leboyer (1997)</td><td colspan="2">Específiques</td><td colspan="2">Genèriques</td></tr>
</table>

	Cognitives	Capacitades inventives i creatives	Socials	
	Tècniques	Bàsiques	Transversals (Diagnòstic, relació, afrontament)	
Guerrero, Acosta i Taborda (1999)	Tècnic-professionals	Bàsiques	Transversals	Claus
Besolan (2000)	Tècniques	Metodològiques	Participatives	Personals

Taula 5. Tipus de competències segons diversos autors. (Pérez Escoda, 2001, p. 145)

2.6.Competències i estàndards

A la literatura sobre el tema sovint apareixen els mots competència i estàndard, la qual cosa pot portar a confusions. La majoria d'investigadors no consideren ambdós termes com a sinònims. La competència és concebuda en alguns dels termes indicats en els paràgrafs anteriors. En canvi, els estàndards són considerats més com a criteris per mesurar el rendiment. Així ho assenyala Bulley et al. (2004) per als qui les competències descriuen conductes professionals efectives explicitades, de manera quantitativa o qualitativa, en variables com coneixements, habilitats i actituds específiques en una situació donada. En canvi els estàndards s'empren com a criteris per mesurar els resultats i, d'aquesta manera, facilitar la comprovació de l'assoliment de les competències.

En el mateix sentit es pronuncien Jornet, González, Suárez, i Perales (2011) per als qui els estàndard fan referència a la concreció o operativització dels nivells en què s'assoleix una competència, expressats de forma quantitativa o qualitativa, que permeten identificar fins a quin grau es domina. Alhora, esdevenen criteris d'avaluació,

facilitant-ne la interpretació de les puntuacions o evidències aconseguides amb els diferents instruments emprats en el procés.

Valencia, Serna, Ochoa, Caicedo, Montes i Chavez (2016) també distingeixen entre els conceptes de competència i d'estàndards, de manera que aquests últims defineixen cadascun dels criteris que determinen la competència i permeten la valoració del grau en que s'ha aconseguit el seu desenvolupament. Així, si una competència compta amb quatre criteris hi ha d'haver quatre estàndards i l'avaluació que es faci d'aquests estàndards s'entendrà com l'avaluació de la competència.

En canvi, Pont (2013) dona compte del caràcter polisèmic i confús del mot estàndard ja que, a vegades, s'empra com a sinònim de competència, circumstància observable en contextos i països diferents on el terme adquireix connotacions no concordants. Indica que l'estàndard, a vegades, s'utilitza com a sinònim d'objectiu, mentre que en altres ocasions s'empra com a criteri per jutjar si s'ha aconseguit el rendiment desitjat en un determinat procés d'aprenentatge o, fins i tot, per denotar els descriptors dels nivells de progrés en un domini particular. Explica que als Estats Units, el terme estàndard s'ha utilitzat per definir el programa o el currículum. En canvi, citant Ávalos (2005), indica que en alguns països europeus o francòfons, el terme "competència" s'utilitza amb més freqüència que el d'"estàndard" en el domini professional dels docents i líders escolars, tot i que ambdós poden ser considerats com a sinònims. Assenyala que és habitual escoltar afirmacions sobre la necessitat de "augmentar els estàndards", amb el significat que cal millorar els resultats dels processos d'aprenentatge.

Baribeau, A. (2009), citant Kendall (2001) i Tardif, (2006), assenyala que a la literatura, diversos sinònims s'utilitzen per designar les referències de nivell:

indicadors, expectatives, nivells de rendiment, referències de nivell, estàndards de rendiment.

En definitiva, quan hom es troba davant d'un document on s'empra el mot estàndard, cal que consideri la doble possibilitat: que es refereixi a una competència o bé a un indicador d'assoliment.

El currículum de l'estat espanyol està dissenyat en la línia de distingir competències i estàndards. Així, al preàmbul del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrer, pel que se s'estableix el currículum bàsic de l'Educació Primària podem observar que s'hi consideren els conceptes de competència i el d'estàndard i s'hi afegeix el concepte de criteri d'avaluació.

> El currículum estarà integrat pels objectius de cada ensenyament i etapa educativa; les competències, o capacitats (...); els estàndards i resultats d'aprenentatge avaluables; i els criteris d'avaluació del grau d'adquisició de les competències i de l'assoliment dels objectius de cada ensenyament i etapa educativa.

A l'article 2 del mateix Decret es defineixen els tres conceptes:

> *Competències:* "capacitats per aplicar de forma integrada els continguts propis de cada ensenyament i etapa educativa, per tal d'aconseguir la realització adequada d'activitats i la resolució eficaç de problemes complexos".
> *Estàndards d'aprenentatge avaluable*s: "son les especificacions dels criteris d'avaluació que permeten definir els resultats d'aprenentatge, i que concreten el que l'alumne ha de saber, comprendre i saber fer en cada assignatura; han de ser observables, mesurables i avaluables i permetre graduar el rendiment o assoliment aconseguit. El seu disseny ha de contribuir i facilitar el disseny de proves estandarditzades i comparables".
> *Criteris d'avaluació:* "són el referent específic per avaluar l'aprenentatge de l'alumnat. Descriuen allò que es vol valorar i que l'alumnat ha d'aconseguir, tant en coneixements com en competències; responen al que es pretén aconseguir en cada assignatura".

I a l'annex 1 s'hi indiquen les funcions dels criteris i estàndards:

> Els criteris i estàndards d'avaluació que s'estableixen en el currículum bàsic suposen una formulació avaluable de les capacitats expressades en els objectius generals de l'Educació

> Primària, associades als continguts fonamentals d'aquesta àrea, i mostren les competències que l'alumnat ha d'adquirir.

Al llarg del Decret es detalla una llista de criteris i estàndards per a cadascuna de les assignatures que conformen el currículum. En canvi, al desplegament del currículum català el concepte d'estàndard no apareix.

2.7.Competències professionals. Una breu història

Diferents autors (Teixidó, 2007; Tejada i Navío 2005; Cardona i Chinchilla 1999) expliquen que van sorgir a finals dels anys 60 i principis dels 70, arrel dels estudis efectuats en el domini de la psicologia industrial i organitzacional, que intentava esbrinar els factors que afavorien la realització de feines concretes, per aconseguir l'eficiència productiva dels treballadors. Palomo, (2008), explica que hi ha manca de consens sobre el moment en que s'implementa l'enfocament per competències en el món laboral.

Dirube (2004), assenyala que el primer en aplicar el concepte, en sentit estricte, fou David McClelland en un article publicat a la revista American Psicology l'any 1973. Defensava que la formació acadèmica i/o els text no permetien determinar, en tota la seva magnitud, la capacitat d'una persona per portar a terme les activitats que requeria una determinada ocupació, indicant que eren necessaris altres paràmetres a l'efecte. Veié la conveniència d'observar de forma directa el treball de les persones més productives i adaptades al lloc de treball, per estudiar-ne les seves característiques i així crear un perfil adequat al mateix. Aquí nasqué l'enfocament per competències. Després, han estat molts els autors i investigadors que s'han interessat per tema, tant per efectuar estudis teòrics com per aplicar-lo a les organitzacions. Entre els principals s'hi troben: Mischel, 1968; Haire, Ghiselli i Porter, 1971;

McClelland, 1973; Boyatzis, 1982; Woodrufe, 1993; Spencer i Spencer, 1993; Hamel i Prahalad, 1995; Tejada, 1999; Le Boterf, 2001; Lévy-Leboyer, 2003; Zabalza, 2003; Rychen i Salganik, 2006; Barrera, 2007; Pro, 2007, segons Martínez, F. i Carmona, G. (2009)

Sandoval, Miguel i Montaño, (2010) indiquen que amb la publicació, l'any 1978, del llibre de Thomas Gilbert "Human Competence", el concepte fou ràpidament adaptat per moltes empreses als seus departaments de recursos humans i s'estengué al món laboral de forma àmplia. Com a conseqüència, la investigació sobre el tema es multiplicà i es creà un important corpus de coneixements. Els citats autors, expliquen que les competències han anat variant amb l'ús i les investigacions dels darrers anys, sintetitzant-ne l'evolució en quatre etapes:

- Etapa inicial (1970-1979). S'estableix una oposició entre competència i actuació. És el moment en que els psicòlegs s'interessen pel tema.

- Etapa d'Inclusió (1980-1995). El concepte s'insereix en el món laboral. Les competències importants són les genèriques, les transversals i les laborals. A més de l'individu, l'empresa comença a adquirir importància.

- Etapa per a l'ABC "Aprenentatge Basat en Competència" (1995-2007). Es relacionen els atributs (coneixement, actituds, valors i habilitats) amb les tasques a exercir en determinades situacions. És quan s'incorporen en l'àmbit educatiu. Les institucions educatives prenen consciència de la seva importància en la formació competencial.

- Etapa per a l'avaluació (2008-actual). La competència és entesa com la capacitat d'un individu per desenvolupar determinada tasca productiva en un

context concret. Adquireix molta importància en l'avaluació, la qualificació i la certificació del treballadors .

2.8.Concepte de de competència professional

En consonància amb l'exposat als apartats anteriors, les definicions que conceptualitzen la competència professional també són molt variades, en funció de les característiques on centra l'atenció cada autor. Capacitats, coneixements, destreses, aptituds, habilitats, comportaments, procediments,... constitueixen variables sobre les que pivoten unes o altres definicions. Martínez, P., Martínez, M. i Muñoz, J. (2008) així ho constaten. Assenyalen que la literatura i les experiències demostren que, al referir-se a competències professionals, el primer que cal considerar és la gran diversitat terminològica utilitzada per cada país, atès que "paraules que posseeixen la mateixa arrel poden incloure grans diferències conceptuals al traduir-les d'un idioma a un altre" (p. 9).

A la Taula 6 hem transcrit les definicions de competències professionals que han aportat diferents autors i n'hem extret els trets essencials que les sustenten.

Autor	Definició	Trets definitoris
Sims (1991, p. 142)	"És la possessió i desenvolupament d'habilitats i coneixements suficients, actituds i experiència per aconseguir èxit en els rols ocupacionals".	Habilitats Coneixements Actituds Experiència Rols ocupacionals

Autor	Definició	Trets definitoris
Bunk (1994, p. 9)	"Conjunt de coneixements, destreses i aptituds necessàries per exercir una professió, resoldre problemes professionals de forma autònoma i flexible i ser capaç per col·laborar en l'entorn professional i en l'organització del treball".	Coneixements Destreses Aptituds Col·laborar Entorn professional Organització del treball
Mertens (1996, p. 61)	"Capacitat real per aconseguir un objectiu o resultat en un context donat".	Capacitat Context donat
Levy Leboyer (1997, p. 54)	"Repertoris de comportaments que algunes persones dominen millor que unes altres, la qual cosa les fa eficaces en una situació determinada. Aquests comportaments son observables en la realitat quotidiana del treball...".	Comportaments Realitat quotidiana del treball
Guerrero (1999, p. 346)	"Capacitat d'aplicar en condicions operatives i d'acord amb el nivell requerit, les destreses, coneixements i actituds adquirides per la formació i l'experiència, incloses les possibles noves situacions que puguin sorgir".	Destreses Coneixement Actitud Condicions operatives
Tejada (1999, p. 29)	"Conjunt de coneixements, procediments i aptituds combinats, coordinats i integrats en l'acció, adquirits a través de l'experiència (formativa i no formativa -professional) que permet a l'individu resoldre problemes específics de forma autònoma i flexible en contextos singulars".	Coneixements Procediments Aptituds Resoldre problemes específics Contextos singulars
Lei Orgánica 5/2002, de 19 de juny, de les qualificacions i de la formació professional (article 7.3)	"Conjunt de coneixements i capacitats que permeten l'exercici de l'activitat professional d'acord amb les exigències de la producció i l'ocupació".	Coneixements Capacitats Activitat professional Exigències de la producció i l'ocupació
Ernst&Young (2004, p. 5)	"Són les característiques subjacents de la persona, que estan relacionades amb una correcta actuació en el seu lloc de treball i que poden basar-se en la motivació, en els trets de caràcter, en el concepte de sí mateix, en actituds o valors, en una varietat de coneixements o capacitats cognoscitives o de conducta".	Característiques subjacents Motivació Trets de caràcter Concepte de sí mateix Actituds Valors Coneixements Capacitats cognoscitives

Autor	Definició	Trets definitoris
		Conducta Entorn de treball
Echeverría (2005, p. 24)	"Conjunt de coneixements, procediments, capacitats i actituds, complementaris entre sí, de tal manera que les persones han de "saber", "saber fer", "saber estar" i "saber ser", per actuar amb eficiència i eficàcia davant les situacions professionals".	Coneixements Procediments Capacitats Actituds Saber Saber fer Saber estar Saber ser Situacions professionals
Gather (2010, p. 76)	"Capacitat de mobilitzar un conjunt de recursos - sabers, saber fer, esquemes de avaluació i d'acció, instruments, actituds- per fer front d'una manera eficaç a situacions complexes i inèdites".	Sabers Saber fer Esquemes d'avaluació Esquemes d'acció Instruments Actituds Situacions complexes Situacions inèdites

Taula 6. Diferents definicions de competència professional i trets que les caracteritzen.

A l'última columna de la Taula 6 podem observar que les característiques descrites són nombroses i variades, segons on centra el focus cada autor.

Navío (2001) efectuà una anàlisi de les diferents concepcions del què s'entenia per competència, amb la finalitat d'esbrinar quines característiques les determinaven. Per aconseguir-ho analitzà les definicions donades per dinou investigador. A la Taula 7 podem veure els resultats quantitatius de l'anàlisi.

Components	Freqüència
Coneixements i sabers	12
Habilitats i destreses	7
Capacitats	7
Comportaments / conductes	5
Actituds	4
Motius	4
Experiències	2
Trets	2
Característiques de personalitat	2
Valors	2
Autoconcepte	1
Propietats personals	1
Recursos individuals	1

Taula 7. Resultats de l'anàlisi efectuat per Navío (2001) en relació a les definicions que caracteritzen les competències professionals (adaptat).

Atès que al treball no es defineix què vol dir cada característica assenyalada, es fa difícil una interpretació acurada dels resultats. No obstant això, podem efectuar una aproximació al seu significat:

1. La característica que nomenen els diferents autors amb més freqüència, la qual cosa vol dir que és altament valorada, és, amb notable diferència respecte a la resta, la de coneixements i sabers, que farien referència a l'esfera de l'aprenentatge conceptual.

2. En segon lloc trobem les habilitats i destreses i les capacitats que ens remeten a la possibilitat d'executar hàbilment determinades tasques.

3. Les característiques menys esmentades són autoconcepte, valors, característiques de personalitat, propietats personals, recursos individuals, trets i experiències. Les primeres farien referència a l'àmbit de la personalitat, l'emocional i l'ètic.

L'autor de l'estudi, considerant els components identificats en el conjunt de les definicions analitzades, en un intent de sintetitzar-los, efectua la seva pròpia definició de competència professional:

> La competència o competències professionals són un conjunt de d'elements combinats (coneixements, habilitats, actituds, sabers, etc.) que s'integren atenent a una sèrie d'atributs personals (capacitats, motius, trets de personalitat, aptituds, etc.), prenent com a referència les experiències personals i professionals i que es manifesten mitjançant determinats comportaments o conductes en el context de treball. (Navío, 2001, p.27)

A la vista de tota aquesta varietat de perspectives, nomenclatura, variables, Echeverría (2002), basant-se en Gonzi i Athanasou (1996), realitza una tasca sintetitzadora, identificant elements comuns que permeten una certa ordenació i classificació de les mateixes. Com a resultat, troba que les competències professionals són considerades des de tres orientacions:

- *Competències a través de "tasques desenvolupades" (conductista).* Inclou els autors per als qui l'important és centrar l'atenció en com els professionals desenvolupen amb eficàcia les activitats corresponents a la seva ocupació concreta, prèviament definides de manera explícita: "L'execució competent és aquella que s'ajusta a un treball descrit a partir d'una llista de tasques clarament especificades" (p.15). El mateix autor considera que aquesta perspectiva "és bastant reduccionista, perquè perd de vista la concepció global de la professió, al centrar la seva atenció en cadascuna de les tasques. En estat pur s'infravalora el treball en equip, tampoc contempla la presa de decisions, …" (p. 15).

- *Competències en referència a atributs personals (genèric)*. Derivat dels treballs de McClellan, el autors se centren, exclusivament, en identificar els trets i les característiques d'aquells professionals que aconsegueixen desenvolupar la

seva tasca d'una forma excel·lent. La determinació d'aquestes és genèrica, aplicable a diferents situacions. El propi Echeverría (2009) assenyala que és en aquest fet on "radica la força i la debilitat d'aquest enfocament, atès que els enunciats generals tenen com a contrapartida la dificultat d'aplicació a situacions concretes de treball per la seva manca d'especificitat" (p. 16).

- *Competències des d'una perspectiva holística o integral.* Enfocament que engloba les característiques dels dos anteriors i, per tant, té en consideració tant la dificultat i varietat de la tasca com els atributs personals que permeten efectuar-la amb eficiència i eficàcia en un entorn de treball. És dona més importància a la funció professional que al context laboral. Els processos de descripció i avaluació que contemplen són més complexos que als anteriors.

Sandoval, Miguel i Montaño (2010), també en la línia d'agrupar les diferents tendències en l'enfocament de les competències professionals, assenyalen que les perspectives més àmpliament acceptades, són la funcionalista, la constructivista i la conductista.

- *Funcionalista.* A partir de la determinació de les competències de persones que demostren eficàcia en el seu lloc de treball s'expliciten quines són les qualitats que cal tenir en compte. La persona ha de demostrar que les sap portar a terme. Per tant, el nucli d'aquest enfocament se centra en les exigències de l'ocupació

- *Conductista.* Considera les capacitats que faciliten a les persones adaptar-se a noves situacions i contextos. Es requereix dels individus coneixements, destreses i habilitats, així com capacitats creatives, analítiques i decisòries que

permetin la intervenció davant de situacions compromeses, que impliquen decisions compromeses pels potencials riscos. Generalment són pròpies de nivells directius de les organitzacions.

- *Constructivista*. En aquest enfocament es tenen en compte alhora les capacitats i característiques dels individus com els requeriments del lloc de treball. Tan important és la formació del subjecte com el context laboral.

A la Taula 8 podem observar un resum d'aquests tres enfocaments.

Per a la nostra investigació, adoptarem el concepte de competència professional que es deriva de la definició aportada per Tejada (1999, p. 27):

> Un conjunt de coneixements, procediments i actituds combinats, coordinats i integrats en l'exercici professional, definibles en l'acció, on l'experiència es mostra com ineludible i el context és clau ... Estem apuntant en la direcció de l'anàlisi i solució de problemes en un context particular en el qual a partir d'aquesta anàlisi (i per al mateix) es mobilitzen pertinentment tots els recursos (sabers) que disposa l'individu per resoldre eficaçment el problema donat.

Segons el mateix autor, Tejada (2016), aquesta definició implica que, per ser eficient en un lloc de treball, el professional ha de "saber", "saber fer", "saber ser" i "saber estar", actuant totes aquestes qualitats conjuntament, de manera articulada.

Concepte	Funcionalista	Conductista	Constructivista
Origen	Àmbit anglosaxó	Estats Units	Europa, especialment França
Autors importants	Luhmann i Mertens	McClelland, Spencer & Spencer, Le Boterf Boyatzis.	Levy-Leboyer Gerhard Bunk
Es refereix a	Funcions claus de l'ocupació que fa la persona, amb èmfasi en el resultat o producte de la tasca, més que en el com s'aconsegueixen fer.	Característiques que una persona té en relació amb la millor execució de les tasques efectiva i/o superior.	Es defineixen pel que la persona és capaç de fer per aconseguir un resultat, en un context donat i complint criteris de qualitat i satisfacció.

Concepte	Funcionalista	Conductista	Constructivista
Competència es igual a	Capacitat per executar tasques	Atributs personals que cerquen un desenvolupament Superior.	Barreja sobre els coneixements i experiències laborals.
Definició del lloc de treball	Per les funcions claus que s'exerceixen en l'ocupació de el lloc de treball.	Pel que fa bé les coses.	A partir de les competències que són necessàries per construir un resultat o tasca.

Taula 8. Resum dels enfocaments sobre competència laboral. (Sandoval, Miguel i Montaño, 2010, p.17)

2.9. Identificació del perfil de competències per a un lloc de treball

Totes les organitzacions que requereixen els serveis de persones necessiten tenir definides, en el major grau possible, les qualitats que han de posseir aquestes per desenvolupar les tasques que han de desenvolupar. Ernst & Young (1998) indiquen que hi ha diferents mètodes per identificar les competències clau que facilitaran el desenvolupament òptim d'un lloc de treball. Segons ells, el millor procediment, que pot requerir molt de temps, seria efectuar entrevistes en cascada: des dels màxims responsables fins als ocupants del lloc de treball. Per això, i sense renunciar a obtenir informació de primera qualitat, n'assenyalen d'alternatius com el plafó d'experts, el coneixement dels superiors, "l'assessment center" i les proves de compatibilitat professional, entre d'altres, que minimitzen la variable temps i permeten l'obtenció d'informació de qualitat. Indiquen que de tots ells n'hi ha dos que destaquen per definir els perfils competencials:

- *Reunions de directius i personal clau.* Poden aportar la informació de la que disposen sobre les característiques pròpies dels diferents llocs de treball de

l'organització, així com de les qualitats que han de posseir les persones que hagin d'ocupar-los. Per portar-lo a terme, els tècnics de recursos humans delineen un primer esborrany de competències que ha de reflectir les qualitats i idees que l'empresa vol transmetre com a cultura corporativa. L'esborrany ha d'incloure una formulació de les competències de forma genèrica i la definició de les mateixes en termes de comportaments explícits observables. Posteriorment s'ha d'efectuar una entrevista amb cada director funcional, amb tècnics i comandaments amb àmplia experiència per tal de completar i validar la informació. Posteriorment, s'ha d'analitzar i donar-li el format adequat.

- *Selecció a través d'un inventari estàndard.* Aquest mètode facilita la recollida d'informació de cada lloc de treball segons un inventari de competències estàndard. L'equip directiu duu a terme, junt al responsable del projecte, una llista d'atributs sobre els que es desenvoluarà l'enfoc per competències.

En la línia dels anteriors, Dirube (2004) també indica que existeixen diferents mètodes per identificar les competències pròpies d'un lloc de treball. Segons aquest autor les més emprades són dues:

- *Plafó d'experts.* Consisteix en reunir un conjunt de persones amb un bon coneixement sobre una determinada qüestió per tal de validar, avaluar o emetre un judici sobre la mateixa. El mètode de treball pot variar en funció dels objectius a aconseguir. Generalment, cada expert disposa d'un temps limitat per exposar un punt de vista i/o completar o ampliar el de la resta.

- *Entrevista d'incidents crítics.* L'entrevistat descriu situacions pretèrites, emprant el temps passat, centrades en la seva conducta, evitant les opinions i

situacions hipotètiques. Se li demana que expliqui alguns casos en els que, professionalment, hagi tingut èxit i d'altres en els que no hagi estat així. Les narracions són gravades i posteriorment analitzades minuciosament per tal d'identificar els aspectes causants de l'èxit i els aprenentatges derivats dels errors.

2.10. Què és un model de competències professionals

A la literatura sobre el tema es repeteix amb molta freqüència la expressió "model de competències" però en molt poques ocasions es defineix què significa. Creiem que és important conceptuar-ho adequadament atès que és un element clau per organitzar els components de la nostra recerca. Delgado (2009) indica que un model de competències:

> És un sistema que permet a l'àrea de Gestió Humana administrar els processos bàsics de personal, identificant els comportaments que demostren una capacitat real pel que fa a coneixements, habilitats, destreses, actituds, motivació i experiència en un determinat context laboral i segons estàndards prèviament definits. (p.32).

Hart, S.A. (2010), afirma que l'agència Employment and Training Administration del US Department of Labor Employment and Training Administration defineix un model de competències com:

> Un model de competències és una col·lecció de competències que juntes defineixen un rendiment exitós en un determinat entorn de treball. (...) Constitueixen la base d'importants funcions de recursos humans com ara la selecció i la contractació, la formació i el desenvolupament i la gestió del rendiment, ja que especifiquen què és fonamental per a la selecció o per a la formació i el desenvolupament. (...) Es poden desenvolupar models de competència per a llocs de treball específics, grups de treball, organitzacions, ocupacions o indústries. (Le Competency Model Clearinghouse, par. 1,2,3)

Díaz, D. (2012) el defineix i en mostra un esquema on exposa la utilitat d'un model de competències per a una organització. Segons aquest autor:

> El Model de Competències és un model de gestió que es basa en les característiques personals dels ocupants més reeixits de certs càrrecs, per establir els elements requerits en les persones que formen part d'una organització i que permeten un bon acompliment organitzacional. (¿Qué es un Modelo de Competencias?, par. 1)

Per a Mollet (2017) en tota organització , la correcta descripció de les competències que es requereixen per ocupar cada lloc de treball resulta fonamental per a la seva gestió, atès que en depenen les decisions que s'hagin de prendre. RUNA (2019) assenyala que el model de competències, constitueix una "mena d'anatomia de les funcions de cada individu en el vast panorama d'una organització". (¿En qué consiste el modelo de competencias?, par. 1).

Hosdey, A. (2010) indica que un model de competències és un sistema que permet definir sense ambigüitat les competències necessàries per desenvolupar una feina i constitueix un marc referencial per a totes les persones relacionades amb una empresa, que facilita l'ús d'un llenguatge comú, alhora que permet verificar si els individus les posseeixen.

Per tant, sembla que hi ha coincidència en assenyalar que un model de competències està format per una llista de competències al voltant de les quals una organització selecciona persones, les contracta, les avalua, dissenya la seva formació,...

Hosdey, A. (2010) suggereix algunes qüestions a tenir en compte en el desenvolupament de la planificació d'un model de competències professionals:

- El nombre de competències apropiat és limitat (entre 20 o 30), segons informen nombroses investigacions.

- Un lloc de treball demanda de 5 a 7 competències indispensables o claus i la resta són desitjables.
- Un model de competències comporta quatre components indispensables:
    - una llista de competències,
    - una definició de cadascuna,
    - indicadors i
    - nivells.

2.11. Alguns models de competències professionals

Esteve, F., Adell, J. i Gisbert, M. (2013) desenvoluparen una investigació que pretenia descriure i comparar diferents models de competències claus per al segle XXI, mitjançant l'anàlisi de la bibliografia publicada. Mostren els resultats de la seva recerca, de manera sintètica, mitjançant una taula que nosaltres reproduïm (Taula 9). Assenyalen que, malgrat l'aparent varietat observada en els models analitzats, la majoria presenten grans similituds ja que, citant Dede (2010), s'han anat elaborant uns a partir dels altres. Afirmen que en el 100% dels models es constata la presència de la competència digital, constituïda per tots els aspectes tecnològics, informacionals, multimèdia i/o comunicatius. També hi són presents, en més del 80 % dels models, competències com el treball en equip i la col·laboració, la responsabilitat i l'autogestió o la iniciativa i el pensament creatiu.

ID	Nom del model	Any	Nom de la institució	Tipus d'institució	Àmbit de la institució	Categories o dimensions
SCANS	The SCANS Skills and Competencies	1991	Departament de Treball dels EEUU	Administració Pública	EEUU	1.Competències fonamentals 2. Competències laborals
DESECO	Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)	2005	OCDE	Organització internacional	Internacional	1. Ús d'eines de manera interactiva. 2. Relacionar-se amb els altres en grups heterogenis. 3. Actuar de manera autònoma.
ENGAUGE	enGauge 21st Century Skills: Literacy in the Digital Age	2003	Metiri Group	Organització internacional	EEUU	1. Alfabetització en l'era digital 2. Pensament creatiu 3. Comunicació efectiva 4. Alta productivitat
UE	Competencias clave para el aprendizaje permanente	2006	Unió Europea	Organització internacional	Europa	No
P21	Framework for 21st Century Learning	2009	Partnership for 21st Century Skills	Organització internacional	EEUU	1. Habilitats per a l'aprenentatge i la innovació. 2. Habilitats per a la vida i la carrera professional. 3. Alfabetització digital
SINGAP	Nurturing our Young for the Future: Competencies for the 21st Century	2010	Ministeri d'Educació de Singapur	Administració Pública	Singapur	1. Valors fonamentals. 2. Competències socials i emocionals. 3. Competències per al segle XXI

Taula 9. Anàlisi dels models de competències clau. (Esteve, F., Adell, J. i Gisbert, M., 2013, apartat 4)

Guerrero, D. i De los Ríos, I. (2013) assenyalen que les investigacions evidencien l'existència de cinc grups de models de competències professionals:

1. *Models de competències basades en el lloc de treball*. Les competències es poden definir de forma adient si s'estableixen clarament les característiques del lloc de treball.

2. *Models de competències basat en la teoria del comportament*. Les competències reflecteixen el que l'individu és capaç de fer i no el que realment

fa. Es pondera, en primer lloc, la conducta de l'individu i, posteriorment, s'observen els resultats que aconsegueix en un context donat. La competència és un aspecte personal, genèric i quantificable, que inclou motius, trets, habilitats, autoconcepte i coneixements. Posa l'accent en el treballador i el seu paper en el procés d'innovació i canvi.

3. *Models de competències basats en l'estructura empresarial*. Les competències permeten adreçar els esforços d'una empresa vers una direcció determinada. Requereixen capacitat d'adaptació dels individus. El nucli de les competències rauria en la comunicació, la participació i un gran compromís amb l'organització.

4. *Models de competències basat en un enfocament cognitiu i de motivació*. Es considera important la reflexió en el propi lloc de treball i el seu context, les motivacions internes, cultura, valors, aspectes ètics i de comportament.

5. *Models de competències basat en un enfoc holístic.* Les competències són el resultat d'una combinació complexa entres les tasques que desenvolupen les persones, els seus atributs (coneixement, habilitats, destreses, actituds i valors) i els requeriments del context de cada organització particular.

2.12. Principals models holístics de les competències professionals

Atès que ens hem decantat per un model holístic, creiem convenient estudiar-ne alguns concrecions que responen a aquesta orientació.

Aneas, M.A. (2003b) assenyala que els models més importants de l'enfocament holístic son quatre: Le Boterf, Bunk, ISFOL i Echeverría. Per la seva part, Quirós, C (2013), considera importants els models de Le Boterf. Bunk, Proyecto Tuning i Echeverría. A continuació veurem les principals característiques dels que són considerats alhora per ambdós autores: Le Boterf, Bunk i Echeverria.

2.12.1.Model de Le Boterf

Le Boterf (1991, p. 55) defineix una competència com a un "conjunt de sabers, tècniques i aptituds que són directament útils i aplicables en el context particular d'una situació de treball". La competència és el resultat de la interacció entre la persona i l'entorn en el que exerceix la seva tasca. Les persones estan en possessió de coneixents generals i específics, de tècniques, experiència, actituds ... que li permeten portar-la a terme. Distingeix dos tipus de competències professionals: les tècniques i les socials.

- Competències tècniques: Conjunt de coneixements generals o especialitzats, de tècniques i mètodes que faciliten el desenvolupament eficient de les tasques corresponents a un lloc de treball. Corresponen al saber i al saber fer.

- Competències socials: Variables personals (motivacions, valors) i relacionals que es deriven del context social de la organització.

Deixa clar que les competències no estan constituïdes per elements aïllats, "de la mateixa manera que una col·lecció de parelles de pilotes no constitueix un joc de petanca, un conjunt d'habilitats no forma cap habilitat" (Le Boterf, p. 16). Es requereix

de les persones capacitat per mobilitzar-los i actuar correctament davant d'una situació donada.

2.12.2.Model de Bunk

Per a Bunk (1994, p. 9) "posseeix competència professional qui disposa dels coneixements, destreses i aptituds necessàries per exercir una professió, resoldre problemes professionals de forma autònoma i flexible i està capacitat per col·laborar en el seu entorn professional i en l'organització del treball". Assenyala que degut a la ràpida evolució tècnica, els coneixements i les destreses per desenvolupar una professió, adquirides en el passat, caduquen cada vegada amb més rapidesa i, per tant, es fa necessari estar-ne dotat d'unes altres que no envelleixin tant ràpidament o que no ho facin, com els coneixements i destreses que transcendeixen una determinada professió i les aptituds formals (llengües estrangeres, autonomia de pensament i d'acció, flexibilitat metodològica, capacitat de reacció de comunicació i de previsió davant situacions imprevistes,...). Assenyala que si tot aquest conjunt de requisits s'estructuren en relació a les qualificacions professionals es poden formar els següents grups de competències:

- *Competència tècnica:* És el domini eficient del conjunt de capacitats que permeten desenvolupar de manera eficaç les tasques pròpies d'un lloc de treball.

- *Competència metodològica:* Està associada a la capacitat per resoldre de manera eficient les tasques pròpies del lloc de treball, resolent els entrebancs que sorgeixin. Alhora ha de permetre transferir les experiències a altres i/o noves situacions de treball.

- *Competència social:* Relacionada amb les virtuts d'una persona per interaccionar amb els altres de manera positiva.

- *Competència participativa:* Implica compromís amb l'organització i el seu entorn. També capacitat per participar en la presa de decisions i acceptació de les pròpies responsabilitats.

Segons l'autor aquestes competències no es poden posar en practica de manera independent, sinó que s'han d'interrelacionar per formar una "*competència d'acció*", que en rigor és indivisible i actua com un tot.

2.12.3.Model d'Echeverría

Echeverría (2009) parla de Competència d'Acció Professional (CAP) i la defineix com:

> Conjunt de coneixements, capacitats, destreses i actituds que una persona posseeix i posa en pràctica per:
>
> - afrontar eficaçment les funcions i les tasques que demanda una professió, amb el nivell i la qualitat requerides i
>
> - resoldre els problemes emergents de forma autònoma i creativa i influir positivament en el seu entorn sòcio-laboral i en l'organització del treball. (p. 130)

La CAP és la suma interactiva de quatre components bàsics:

- *Competència tècnica:* Posseir coneixements especialitzats i relacionats amb un àmbit professional, que permeten dominar com a expert els continguts i tasques concordants a la seva activitat laboral.

- *Competència metodològica:* Saber aplicar els coneixements a situacions laborals concretes, utilitzar procediments adequats a les tasques pertinents, solucionar problemes de forma autònoma i transferir amb enginy les experiències adquirides a situacions noves.

  ...

- *Competència participativa*: Estar atent a l'evolució del mercat laboral, predisposat a l'enteniment interpersonal, disposat a la comunicació i cooperació amb els altres i demostrar un comportament orientat cap al grup.

- *Competència personal:* Tenir una imatge realista de si mateix, actuar conforme a les pròpies conviccions, assumir responsabilitats, prendre decisions i relativitzar les possibles frustracions. (p.129-130)

Assenyala que aquesta perspectiva és integradora perquè considera essencials tant les aptituds com les actituds. També és dinàmica atès que els elements de la competència es desenvolupen en el transcurs de la trajectòria professional i vital, com a conseqüència de les noves experiències que se sumen i es barregen amb les ja existents.

2.13. Recapitulació

Al llarg del capítol hem analitzat la problemàtica relacionada amb el concepte de competència, competència professional i la divergència de denominacions i continguts que giren al seu voltant, qüestió que ha quedat palesa en l'anàlisi que hem efectuat de les definicions aportades per diversos autors. Hem dedicat un apartat a clarificar la diferència entre competència i estàndard, conceptes que, a vegades, se solapen. Ambdós conceptes apareixen en la definició del currículum de l'estat espanyol. En els apartats dedicats a l'estudi de les competències professionals hem observat tres tendències a l'hora de classificar-les: a través de les "tasques desenvolupades", dels atributs personals i de la perspectiva holística o integral. Hem vist algunes formes d'identificar el perfil de competències professionals per a un lloc de treball que ens seran útils en la concreció d'alguns elements en el disseny de la nostra investigació. Finalment, hem indagat sobre el concepte de model de competències professionals i el marc teòric d'alguns dels models més estesos, qüestió central per al desenvolupament de la nostra investigació.

De tot l'anterior, per al desenvolupament de la nostra investigació adoptarem el concepte de competència professional aportada per Tejada (1999) que s'emmarca en l'enfoc integrador i holístic.

Tenint en compte que per aconseguir l'objectiu de la nostra investigació necessitem basar-nos en un marc teòric consistent, que faciliti l'articulació coherent de tots els elements que en formen part, la definició d'un model de competències professionals resulta imprescindible. Aquest ha d'explicitar quines són les competències que ha de posseir un docent d'Educació Física per desenvolupar la seva tasca avaluadora. A la vista de l'indicat al llarg del capítol, ens decantem per definir un model que respongui a la posició integradora del model holístic d'Echeverría.

Capítol 3. Competències professionals dels docents

3.1.Qüestions generals

Els primers enfocaments del concepte de competència professional aplicats als docents es basaven en les característiques personals dels mestres. És a la dècada dels 80 quan Madeline Hunter, una de les primeres persones en posar sobre la taula els estàndards professionals del professorat, revaloritzà la tasca docent indicant que, com qualsevol altra professió, requereix d'un corpus de coneixements sòlid (Danielson, 2011). Tot i això, no ha existit ni existeix un marc sòlid i unificat que determini les competències necessàries en l'àmbit educatiu que serveixi de referència per seleccionar, avaluar i/o formar els professors. És més, actualment, segons Pavié (2012a) l'exercici de la docència no és una activitat reconeguda com a professional de forma unànime, existint abundants treballs que consideren que el docent no pot ser catalogat com a tal. A l'efecte, Montero (2001) afirmava que:

> ... la professió de l'ensenyament no té un cos codificat de coneixements i habilitats compartits, una cultura compartida. L'absència d'aquest cos de coneixements compartits - una de les marques de les professions- qüestiona la pertinència d'utilitzar el terme professió per a l'ensenyament. La consideració de l'experiència pràctica com la font més important d'adquisició de coneixements i habilitats, situació que configura un saber vulgar, tècnic, o artesanal, però mai un saber científic, base del saber professional, ha conduït durant molt de temps a la irreverència de la formació per a la comunitat acadèmica i els propis professors. (p.87)

Tejada (2009) indica la docència és contemplada, en general, com una professió lligada al sistema educatiu, sota la premissa d'haver rebut la formació adient en alguna institució universitària, legalment autoritzada a l'efecte. Afegeix que, no

obstant això, les situacions i escenaris on s'exerceix la docència són molt més amplis, estenent-se més enllà del sistema reglat. Alhora, els perfils dels docents, la seva formació i professionalització pot ser múltiple i diversa. Rueda (2009) assenyala que:

> A la dificultat inicial d'adoptar una definició consensuada de competència s'agrega el fet que es tracta d'una professió com la docència, activitat complexa i polèmica. Complexa per tractar-se d'una activitat humana rellevant que ha estat objecte d'estudi de diverses disciplines i motiu de discussió en la construcció de diversos models socials.
> Polèmica, entre uns altres dels seus atributs, per l'opacitat associada per acordar quines són o haurien de ser les seves funcions i rols en els diferents contextos i entorns educatius ..., quines les didàctiques convenients per a cadascuna de les disciplines, i quines les estratègies més apropiades per a les diverses situacions d'aprenentatge. (p. 6)

L'existència de diferents visions segons els enfocaments teòrics adoptats (Roelfs i Sanders, 2007) ocasiona una amalgama diversa de definicions. Cano (2010) considera que actualment les competències professionals docents no són un simple llistat d'aptituds que validen la seva professionalitat sinó esquemes d'acció amb reflexió personal i contextual amb criteris i sensibilitat. Contreras (2012) assenyala que les competències professionals docents no poden contemplar-se sota un prisma de permanència duradora. Ans al contrari, una de les seves característiques és l'evolució, produïda per les investigacions en les ciències de l'educació i psicologia.

A la Taula 10Taula 10 hem transcrit definicions del què entenen per competència professional docent diferents autors i n'hem extret els requeriments, els objectius i les tasques pròpies de la professió que es desprenen de les mateixes.

Com podem observar, a les definicions proporcionades pels diferents autors hi ha una notable disparitat a l'hora de descriure el nucli constituent d'una competència docent i les seves característiques fonamentals. Hem d'apropar-nos al concepte a partir de diferents models de competències docents professionals elaborats per autors i institucions que han intentat efectuar-ne una concreció.

Autor	Definició	Requeriments	Objectius/Tasques
Zabalza (2003, p.70)	La capacitat individual que ha de reunir el professor per realitzar els processos de planificació, desenvolupament i valoració de l'ensenyament i l'aprenentatge. La qual cosa implica l'ús de coneixements i habilitats per assolir un objectiu.	• Coneixements • Habilitats	• Planificar, • executar i • valorar l'ensenyament - aprenentatge
Perrenoud (2007, p. 36)	L'aptitud per enfrontar eficaçment una família de situacions anàlogues, mobilitzant a consciència i de manera alhora ràpida, pertinent i creativa, múltiples recursos cognitius: sabers, capacitats, micro-competències, informacions, valors, actituds, esquemes de percepció, d'avaluació i de raonament.	• Sabers • Capacitats • Micro-competències • Informacions • Valors, • Actituds, • Esquemes de percepció, d'avaluació i de raonament	• Actuar amb eficàcia en situacions anàlogues. • Mobilitzar múltiples recursos
Pavié (2012 b, p. 255)	Aquell grup de coneixements, estratègies, tècniques d'ensenyament i trets personals que, mitjançant la seva planificació, aplicació i transferència oportuna, li permet al professor millorar la qualitat dels aprenentatges dels seus alumnes en un àmbit específic del saber.	• Coneixements, • Estratègies, • Tècniques d'ensenyament • Trets personals	• Millorar la qualitat dels aprenentatges
Blázquez (2013, p.13)	La capacitat del professorat per intervenir d'una manera eficaç en el procés d'ensenyament-aprenentatge.	• Capacitats	• Intervenció eficaç en el procés d'ensenyament - aprenentatge
Delory (2002, p 28)	*[Considera que la clau de volta del concepte de competència docent és la noció d'integració:]* Aquesta noció és essencial per comprendre la de competència i per explicar l'enfocament didàctic a implementar. (...) La integració requereix la implementació, des del costat del professor mediador, de condicions integradores adequades per afavorir i per ajudar a la integració dels processos d'aprenentatge i la integració del coneixement per part dels alumnes.	• Coneixement de diverses disciplines	• Integrar ensenyaments - aprenentatges

Taula 10. Definició de competència docent segons diversos autors i trets característics.

3.2. Models de competències professionals docents

Com hem enunciat anteriorment, existeix una àmplia diversitat de concepcions de les competències i les seves característiques. Com a conseqüència de la manca d'un esquelet comú, al llarg dels darrers anys, en el camp de l'educació, han anat apareixent diferents models de competències professionals docents.

A l'hora de prendre partit per un model o altre cal tenir en compte l'indicat per Perrenoud (2004) quan afirma que en el disseny de les competències i la seva caracterització hi juguen un paper central dos elements: la concepció que hom té sobre la manera com es desenvolupen els processos-d'ensenyament aprenentatge i la pròpia ideologia. Així, no requereix les mateixes competències un docent que parteix d'un marc psico-pedagògic on es considera que els aprenentatges s'efectuen per un procés de repetició memorística que un altre que ho faci des d'una concepció sòcio-constructivista. En els models de competències docents que mostrem a continuació, només en alguns s'expliciten les bases psico-pedagògiques a partir de les quals han estat definits.

3.2.1. Competències docents segons el Ministère d'Éducaction du Gouvernement du Quebec

El Ministère de l'Éducation du Gouvernement du Québec (2001), en un extens document de quasi 250 pàgines, titulat "La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles", proporciona directrius de com ha d'ésser el currículum universitari que ha de formar els futurs docents d'infantil i primària, educació secundària general, educació especial, educació artística, educació

física i educació per a la salut i segones llengües, per tal de proporcionar-los la base per desenvolupar la tasca pròpia de la docència. El document indica que la proposta especificada es basa en una concepció sòcio-constructivista dels processos d'ensenyament-aprenentatge. Assenyala, també, la necessitat de considerar l'avaluació com un element que forma part important dels processos d'ensenyament-aprenentatge, que permet comprovar com es desenvolupa aquest. Això comporta, alhora, canvis en la manera d'actuar dels docents, que passen a convertir-se en mediadors entre els continguts i l'alumne, assumint el paper de guies.

Les competències s'orienten en una doble perspectiva: la de la professionalització i la de l'enfocament cultural de l'educació. La primera té a veure amb la formació, que facilita la construcció de les capacitats que faculten les persones per a l'exercici de la professió: la mobilització del coneixement professional, l'aprenentatge continu, l'eficiència i l'eficàcia de les persones, l'intercanvi d'experiències i la formalització del coneixement de la pràctica. La segona es refereix a la necessitat de formar professors dotats d'un bagatge cultural ampli. És interessant remarcar el fet que es considera que les competències només es podran desenvolupar i dominar plenament amb l'exercici professional.

Al document s'assenyalen i es descriuen extensament les dotze competències que han de desenvolupar els futurs professors dividides en quatre categories interdependents: *fonamentals, acte d'ensenyar, context social i acadèmic i identitat professional.* Les podem observar a la Taula 11.

Fonamentals
• Actuar com hereu professional crític i intèrpret d'objectes de coneixement o de cultura en l'exercici de les seves funcions.
• Comunicar clarament i correcta en la llengua d'instrucció, tant oralment com per escrit, en diversos contextos relacionats amb la professió docent.
Acte d'ensenyar
• Concebre situacions d'ensenyament-aprenentatge per als continguts a aprendre, i això, en funció dels estudiants concernits i la promoció de les competències específiques del programa de formació.
• Dirigir situacions d'ensenyament-aprenentatge per al contingut a aprendre, i això, en funció del estudiants concernits i del desenvolupament de les competències establertes al programa de formació.
• Avaluar la progressió dels aprenentatges i el grau d'adquisició de les competències del alumnes en relació als contingut d'aprendre.
• Planificar, organitzar i supervisar la manera de funcionament del grup-classe per promoure l'aprenentatge i la socialització dels estudiants.
Context social i acadèmic
• Adaptar les seves intervencions a les necessitats i característiques dels alumnes amb dificultats d'aprenentatge, d'adaptació o amb discapacitat.
• Integrar les tecnologies de la informació i les comunicacions amb les finalitats de preparar i dirigir l'ensenyament i l'aprenentatge, la gestió de l'ensenyament i el desenvolupament professional.
• Cooperar amb el personal escolar, els pares, els diferents agents socials i estudiants per assolir els objectius educatius de l'escola.
• Treballar conjuntament amb els membres de l'equip pedagògic en la realització de les tasques que impliquen el desenvolupament i l'avaluació de les competències previstes al programa de formació, i això, en funció dels alumnes concernits.
Identitat professional
• Involucrar-se en un procés individual i col·lectiu de desenvolupament professional.
• Actuar amb ètica i responsabilitat en l'exercici de les seves funcions.

Taula 11. Competències docents definides pel Ministère d'Éducaction du Gouvernement du Quebec. (2001)

3.2.2. Competències docents segons Perrenoud

Per definir les competències professionals del professorat, Perrenoud (2004) parteix d'un paradigma constructivista:

> Tota competència individual es construeix, en el sentit que no es pot transmetre, i només pot preparar-se, nàixer de l'experiència i de la reflexió sobre l'experiència, fins i tot quan existeixen models teòrics, eines, coneixements processals. Perrenoud (2004, p. 53)

Per evitar la subjectivitat, dins del possible, afirma que basa la seva proposta en un treball desenvolupat a Ginebra l'any 1996 sobre formació continua del professorat de primària, a instàncies d'una institució pública en la que participà activament. Ho fa així perquè hi van intervenir diferents persones en la seva construcció, la qual cosa garantia major nivells de representativitat que si l'hagués efectuada en solitari.

Perrenoud es preocupa molt per la formació del professorat, que considera que ha de ser d'alt nivell. Advoca per una verdadera articulació entre la teoria i la pràctica. Pretén que la formació inicial i contínua dels docents prengui una direcció coherent. Considera que un professor sempre pot millorar. La seva proposta no es basa en les competències d'un professor mitjà que exerceixi en l'actualitat, sinó en el perfil d'un docent que situa en un futur possible i desitjable. A l'efecte, afirma que:

> El meu propòsit és diferent: donar a conèixer competències professionals afavorint les que sorgeixen actualment. Aquest llibre no tractarà les habilitats més evidents, que segueixen sent d'actualitat per «fer la classe» (...). Jo faré èmfasi en el que canvia i, per tant, en les competències que representen un horitzó, més que una experiència consolidada (pàg. 8) (...) Per aquesta raó no es trobaran en aquest referencial les categories més consensuades, com ara la construcció de seqüències didàctiques, avaluació, gestió de classe. (p. 13).

Defineix deu dominis de competències, considerades de referència. En un nivell inferior, a cada una d'aquestes, li associa unes competències específiques (44 en total). Les reproduïm a la Taula 12. No té la pretensió de ser un inventari tancat sinó una proposta oberta de cara al futur, que cal contemplar de manera flexible.

1. Organitzar i animar situacions d'aprenentatge
• Conèixer, a través d'una disciplina determinada, els continguts que cal ensenyar i la seva traducció en objectius d'aprenentatge.
• Treballar a partir de les representacions dels alumnes.
• Treballar a partir dels errors i els obstacles en l'aprenentatge.
• Construir i planificar dispositius i seqüències didàctiques.
• Implicar els alumnes en activitats de recerca, en projectes de coneixement.
2. Gestionar la progressió dels aprenentatges

• Concebre i fer front a situacions problema ajustades al nivell i a les possibilitats dels alumnes.
• Adquirir una visió longitudinal dels objectius de l'ensenyament.
• Establir vincles amb les teories que sostenen les activitats d'aprenentatge.
• Observar i avaluar els alumnes en situacions d'aprenentatge, segons un enfocament formatiu.
• Establir controls periòdics de competències i prendre decisions de progressió.
3. Elaborar i fer evolucionar dispositius de diferenciació
• Fer front a la heterogeneïtat en el mateix grup-classe.
• Compartimentar, estendre la gestió de classe a un espai més ampli.
• Practicar un suport integrat, treballar amb els alumnes amb grans dificultats.
• Desenvolupar la cooperació entre alumnes i certes formes simples d'ensenyament mutu.
4. Implicar els alumnes en el seu aprenentatge
• Fomentar el desig d'aprendre, explicitar la relació amb el coneixement, el sentit del treball escolar i desenvolupar la capacitat d'autoavaluació en el nen.
• Instituir i fer funcionar un consell d'alumnes (consell de classe o d'escola) i negociar amb ells diversos tipus de regles i d'acords.
• Oferir activitats de formació opcionals, «a la carta».
• Afavorir la definició d'un projecte personal de l'alumne.
5. Treballar en equip
• Elaborar un projecte d'equip, de representacions comuns.
• Impulsar un grup de treball, dirigir reunions.
• Formar i renovar un equip pedagògic.
• Afrontar i analitzar conjuntament situacions complexes, pràctiques i problemes professionals.
• Fer front a crisis o conflictes entre persones.
6. Participar en la gestió de l'escola
• Elaborar, negociar un projecte institucional.
• Administrar els recursos de l'escola.
• Coordinar, fomentar una escola amb tots els components (extraescolars, del barri, associacions de pares, professors de llengua i cultura d'origen).
• Organitzar i fer evolucionar, a la mateixa escola, la participació dels alumnes.
7. Informar e implicar els pares
• Afavorir reunions informatives i de debat.
• Dirigir les reunions.
• Implicar els pares en la valorització de la construcció dels coneixements.
8. Emprar les noves tecnologies
• Utilitzar els programes d'edició de documents.
• Explotar els potencials didàctics de programes en relació amb els objectius dels dominis d'ensenyament.
• Comunicar a distància a través de la telemàtica.

• Utilitzar els instruments multimèdia en el seu ensenyament.
9. Afrontar els deures i els dilemes ètics de la professió
• Prevenir la violència a l'escola o la ciutat.
• Lluitar contra els prejudicis i les discriminacions sexuals, ètniques i socials.
• Participar en la creació de regles de vida comuna referents a la disciplina a l'escola, les sancions, l'apreciació de la conducta.
• Analitzar la relació pedagògica, l'autoritat, la comunicació a classe.
• Desenvolupar el sentit de la responsabilitat, la solidaritat, el sentiment de justícia.
10. Organitzar la pròpia formació contínua
• Saber explicitar les seves pràctiques.
• Establir un control de competències i un programa- personal de formació contínua propis.
• Negociar un projecte de formació comú amb els companys (equip, escola, xarxa).
• Implicar-se en les tasques a nivell general de l'ensenyament o del sistema educatiu.
• Acceptar i participar en la formació dels companys.
Caldria afegir altres categories, com ara la **construcció de seqüències didàctiques, avaluació, gestió de classe**, que l'autor no defineix perquè considera que estan més consensuades.

Taula 12. Competències docents definides per Perrenoud. (2004)

3.2.3. Competències docents segons ANECA

L'Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), l'any 2005, publicà el llibre blanc sobre el títol de grau en Magisteri on efectua una classificació de les competències en relació amb els perfils professionals. Al mateix s'hi recull un catàleg de competències transversals (genèriques) per a tots els mestres i específiques per a cada titulació de mestre. No s'especifica explícitament de quins pressupòsits psicopedagògics es parteix per definir-les.

Les capacitats transversals o genèriques s'agrupen en tres categories: instrumentals, personals i sistèmiques. Foren valorades per 180 professors de 18 universitats. Els resultats indicaven que les més valorades en la professió docent eren: capacitat de comunicació oral i escrita en llengua materna, capacitat d'organització i planificació i capacitat per al reconeixement de la diversitat i multiculturalitat, habilitats en les

relacions interpersonals, creativitat i treball en un context social. Les menys valorades eren: el treball en un context internacional, el lideratge, els coneixements d'informàtica relatius a l'àmbit d'estudi, la capacitat de gestió de la informació i el coneixement d'una llengua estrangera. Els coneixements informàtics i el d'una llengua estrangera reberen una baixa consideració. Alhora, el lideratge fou considerat com a poc rellevant, tot i constituir una característica considerada important, en general, per desenvolupar la funció docent. Aquestes objeccions són posades de manifest pels redactors del document quan afirmen:

> Potser el més destacat de tot resulti la visió més aviat ancorada en el paper convencional del mestre: algú que s'expressa bé en la seva llengua, que organitza i planifica el seu treball i que, això sí, reconeix la multiculturalitat; algú, al mateix temps, per al qual una llengua estrangera (excepte per als d'aquest perfil) i les noves tecnologies suposen una formació necessària però poc valorada enfront d'altres competències; i algú per a qui la major part de les propostes d'innovació educativa recollides per la literatura dels últims anys romanen a la fi en un segon pla. La prevalença d'aquesta perspectiva tradicional predominant ha suposat una sorpresa, en la mesura que les expectatives dels membres del grup de treball s'emmarcaven en la direcció contrària, i també un motiu de preocupació de cara a la resistència al canvi del model formatiu que es proposa des d'aquestes pàgines. (p. 86)

Les *competències transversals* indicades al document són les llistades a la Taula 13.

COMPETÈNCIES TRANSVERSALS
Instrumentals
• Capacitat d'anàlisi i síntesi.
• Capacitat d'organització i planificació.
• Comunicació oral i escrita en la llengua materna.
• Coneixement d'una llengua estrangera.
• Coneixements d'informàtica relatius a l'àmbit d'estudi.
• Capacitat de gestió de la informació.
• Resolució de problemes.
• Presa de decisions.
Personals
• Treball en equip.

• Treball en un equip de caràcter interdisciplinari.
• Treball en un context internacional.
• Habilitats en les relacions interpersonals.
• Reconeixement a la diversitat i la multiculturalitat.
• Raonament crític.
• Compromís ètic.
Sistèmiques
• Aprenentatge autònom.
• Adaptació a noves situacions.
• Creativitat.
• Lideratge.
• Coneixement d'altres cultures i costums.
• Iniciativa i esperit emprenedor.
• Motivació per la qualitat.
• Sensibilitat cap a temes mediambientals.

Taula 13. Competències transversals docents definides per l'ANECA. (2005)

Al mateix document de l'ANECA s'hi enumeren les competències *específiques* de formació disciplinar i professional comuns a tots els perfils de mestre. S'agrupen en quatre categories: *saber, saber estar, saber fer i saber ser*. A l'igual que amb les capacitats genèriques, aquestes específiques foren valorades pels 180 professors de 18 universitats. De les seves respostes es conclogué que les més valorades eren les relacionades amb el "saber" atès que els tres ítems de la categoria ocuparen els primers llocs quant a importància. El segon lloc l'ocupà la categoria del "saber fer" amb els ítems 7, 12 i 14 com a més valorats, amb la qual cosa es destaca la capacitat per promoure un aprenentatge adaptat al nivell, al saber avaluar i a exercir la funció tutorial. El "saber estar" ocupà la tercer lloc entre les quatre categories d'ítems i el "saber ser" se situà en últim lloc, amb cap ítem entre els més importants.

Els autors del treball conclouen que:

> Si comparem les dades millor i pitjor valorats entre si, sembla desprendre la idea que el que es valora més és el que fa més directament a la feina d'ensenyament a l'aula, de manera que, com més s'allunya una competència d'aquesta activitat concreta menys valor se li atorga. (p. 92)

I afegeixen que:

> En aquest sentit crida l'atenció que resultin ser els mateixos acadèmics els que valorin en últim lloc la investigació educativa, la capacitat d'anàlisi crítica de les propostes curriculars, el col·laborar amb la comunitat educativa, i la millora de la qualitat dels contextos d'aula i de centre. (p. 92)

A la Taula 14 transcrivim les competències específiques de formació disciplinar i professional comuns a tots els perfils de mestre.

Saber
• Capacitat per comprendre la complexitat dels processos educatius en general i dels processos d'ensenyament-aprenentatge en particular (fins i funcions de l'educació i del sistema educatiu, teories del desenvolupament i de l'aprenentatge, l'entorn cultural i social i l'àmbit institucional i organitzatiu de l'escola, el disseny i desenvolupament del currículum, el rol docent ...).
• Coneixement dels continguts que cal ensenyar, comprenent la seva singularitat epistemològica i l'especificitat de la seva didàctica.
• Sòlida formació científic-cultural i tecnològica.
Saber fer
• Respecte a les diferències culturals i personals dels alumnes i altres membres de la comunitat educativa.
• Capacitat per analitzar i qüestionar les concepcions de l'educació emanades de la investigació així com les propostes curriculars de l'administració educativa.
• Disseny i desenvolupament de projectes educatius i unitats de programació que permetin adaptar el currículum al context sociocultural.
• Capacitat per promoure l'aprenentatge autònom dels alumnes a la llum dels objectius i continguts propis del corresponent nivell educatiu, desenvolupant estratègies que evitin l'exclusió i la discriminació.
• Capacitat per organitzar l'ensenyament, en el marc dels paradigmes epistemològics de les àrees, utilitzant de forma integrada els sabers disciplinaris, transversals i multidisciplinaris adequats al respectiu nivell educatiu.
• Capacitat per preparar, seleccionar o construir materials didàctics i utilitzar-los en els marcs específics de les diferents disciplines.
• Capacitat per utilitzar i incorporar adequadament en les activitats d'ensenyament-aprenentatge les tecnologies de la informació i la comunicació.

• Capacitat per promoure la qualitat dels contextos (aula i centre) en els quals es desenvolupa el procés educatiu, de manera que es garanteixi el benestar dels alumnes.
• Capacitat per utilitzar l'avaluació, en la seva funció pròpiament pedagògica i no merament acreditativa, com a element regulador i promotor de la millora de l'ensenyament, de l'aprenentatge i de la seva pròpia formació.
• Capacitat per realitzar activitats educatives de suport en el marc d'una educació inclusiva.
• Capacitat per exercir la funció tutorial, orientant alumnes i pares i coordinant l'acció educativa referida al seu grup d'alumnes.
• Participar en projectes d'investigació relacionats amb l'ensenyament i l'aprenentatge, introduint propostes d'innovació encaminades a la millora de la qualitat educativa.
Saber estar
• Capacitat de relació i de comunicació, així com d'equilibri emocional en les variades circumstàncies de l'activitat professional.
• Capacitat per treballar en equip amb els companys com a condició necessària per a la millora de la seva activitat professional, compartint sabers i experiències.
• Capacitat per dinamitzar amb l'alumnat la construcció participada de regles de convivència democràtica, i afrontar i resoldre de forma col·laborativa situacions problemàtiques i conflictes interpersonals de naturalesa diversa.
• Capacitat per col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn.
Saber ser
• Tenir una imatge realista de si mateix, actuar conforme a les pròpies conviccions, assumir responsabilitats, prendre decisions i relativitzar les possibles frustracions.
• Assumir la dimensió ètica del mestre potenciant en l'alumnat una actitud de ciutadania crítica i responsable.
• Compromís de potenciar el rendiment acadèmic dels alumnes i el seu progrés escolar, en el marc d'una educació integral.
• Capacitat per assumir la necessitat de desenvolupament professional continu, mitjançant l'autoavaluació de la pròpia pràctica.

Taula 14. Competències específiques de formació disciplinar comuns a tots els perfils de mestre, enumerades per l'ANECA. (2005)

3.2.4. Competències docents segons Tribó

Tribó (2008) efectua una proposta molt completa respecte a les competències del professorat de secundària. L'autora considera que aquest docents necessiten un canvi en la formació que reben habitualment. Les bases psico-pedagògiques de les que parteix poden encabir-se en el paradigma constructivista, tal com palesen els següents textos de l'autora:

> La rutina d'un diàleg inicial abans d'introduir nous coneixements, una exposició oral, ensenyar per recepció sempre que els conceptes s'ajustin al que Vigotsky va denominar zona de desenvolupament proper, utilitzar organitzadors previs i jerarquitzar adequadament els continguts són bones metodologies expositives compatibles amb les metodologies interactives de resolució de problemes o de petits projectes d'investigació escolar (pàg. 188-189).
>
> Entre la pluralitat de metodologies, un bon professor ha d'escollir aquella que faciliti la coherència entre la lògica de la disciplina (codi disciplinar, paradigma, conceptes i continguts bàsics de la ciència) i la lògica psicopedagògica dels alumnes (nivell de coneixements, aptituds , dificultats d'aprenentatge, context sociocultural) (pàg. 189).
>
> [*Es decanta per introduir*] Mètodes interactius: el professor busca estimular l'autonomia cognitiva de l'alumne a través de processos de descobriment o gràcies a petites investigacions escolars. Són mètodes hereus de l'Escola Activa que atorguen el protagonisme del procés d'aprenentatge a l'alumne i que actualment ofereixen una gran diversitat: investigacions, estudis de casos, solució de problemes, projectes, resolució de conflictes, jocs, dramatitzacions, simulacions, debats (pàg. 190).

Les competències que proposa Tribó es basen en informes de la UNESCO, en el projecte Tuning[1], en el treball de l'ANECA i la proposta de Monereo i Pozo (2007) que, en conjunt, representen un ampli grup d'experts. En l'objectiu de definir un perfil que permeti al professorat de secundària fer front als reptes que representa l'ensenyament del segle XXI, Tribó assenyala que els docents han de tenir una doble base. Per un costat una bona formació en l'àrea científica de la matèria que imparteixen i, per una altra, unes competències específiques de la professió docent i de l'educador.

> El professor de secundària, en la seva formació inicial, a més de les competències generals o transversals, ha d'adquirir un conjunt de competències específiques pròpies de l'àrea de la qual és professor i del fet d'educar adolescents i joves d'entre 12 i 18 anys. El seu currículum

[1] El Projecte Tuning (2002), ha estat una base important en les transformacions de la reforma curricular universitària per a l'educació superior. El projecte es proposa determinar punts de referència per a les competències genèriques i les específiques de cada disciplina de primer i segon cicle en una sèrie d'àmbits temàtics. Les competències descriuen els resultats de l'aprenentatge: el que un estudiant sap o pot demostrar un cop completat un procés d'aprenentatge. Això s'aplica a les competències específiques i a les genèriques, com poden ser les capacitats de comunicació i de lideratge. El personal universitari, els estudiants i els ocupadors han estat consultats sobre les competències que esperen trobar en els titulats.

> formatiu ha d'estar en sintonia amb el doble perfil professional que defensem: educador d'adolescents i joves, i facilitador d'aprenentatges. Entenem aquest currículum formatiu com el conjunt de sabers destreses, criteris i realitzacions professionals, estructurats en unitats de competències, que expressen els resultats, les actuacions o els coneixements esperats d'un professor de secundària en situació de treball, a l'aula o al centre (pàg. 201).

Distingeix quatre àmbits de competències: *disciplinar (saber), metodològic (saber fer), social (saber estar) i personal (saber ser)*. Per aconseguir desenvolupar la seva tasca de forma adient, segons l'autora, el professorat hauria de disposar de les competències descrites a la Taula 15.

Competències científiques / aprendre permanentment (saber)
• Conèixer sòlidament els continguts científics actualitzats de l'àrea o disciplina de la qual és professor.
• Conèixer la història de la ciència i l'evolució epistemològica de l'àrea o disciplina que és professor.
• Conèixer la metodologia de recerca de la ciència que ensenya, i saber fer la transposició didàctica del metaconeixement al metaaprenentatge en la pròpia àrea, per crear situacions que afavoreixin l'aprenentatge autònom i ajudar a aprendre a aprendre.
• Saber planificar, organitzar i seqüenciar adequadament situacions d'aprenentatge gràcies al domini de la didàctica específica i de les estratègies didàctiques de la seva àrea o matèria en les etapes de 12 a 16 anys i de 16 a 18 anys.
• Tenir formació en pedagogia, psicologia evolutiva i de l'educació i en sociologia de l'educació aplicades a els adolescents i joves (12 a 18 anys).
• Conèixer les estratègies educatives innovadores, per reflexionar sobre la pràctica educativa i millorar-la.
• Dominar les tecnologies de la informació i de la comunicació per poder-les utilitzar en la didàctica de l'àrea o disciplina i per fer ús de la mateixa en situacions educatives.
• Tenir un alt nivell de competència lingüística en les llengües que corresponguin.
• Dominar de manera suficient una llengua estrangera, per poder impartir la docència de l'àrea de la qual és professor en llengua estrangera, si el projecte educatiu de centre així ho preveu.
Competències metodològiques / tècniques (saber fer)
• Saber gestionar l'activitat a l'aula i el seu clima relacional, creant un ambient d'acolliment, de confiança, de diàleg, de respecte i de treball.
• Aplicar estratègies per agrupar els alumnes per realitzar activitats compartides i treballar en equip.
• Fomentar dinàmiques que cohesionin i integrin el treball del grup-classe, i que mostrin sensibilitat cap a la interculturalitat i la diversitat dels alumnes.

• Dominar les competències comunicatives verbals i no verbals que permetin de avaluar i optimitzar el clima relacional a l'aula.
• Interpretar la diversitat present a l'aula i buscar respostes pedagògiques, individuals i col·lectives, als diferents problemes d'aprenentatge, capacitats i interessos de l'alumnat.
• Desenvolupar l'acció tutorial i l'orientació personal, i facilitar informació acadèmica i professional, oferint als alumnes atenció individualitzada i de grup.
• Dominar estratègies, tècniques i recursos per la resolució de conflictes.
• Saber reflexionar críticament sobre la pròpia pràctica docent (autoavaluació i avaluació compartida) per introduir elements de canvi i de millora.
• Dissenyar una programació didàctica de la pròpia àrea i dels nivells les i cicles que sigui responsable, adaptant didàcticament els continguts al perfil psicosociopedagògic dels alumnes per seguir un aprenentatge comprensiu i significatiu.
• Conèixer sistemes i tècniques d'avaluació de les competències i utilitzar-les per identificar les necessitats educatives dels alumnes.
• Fer una avaluació inicial dels alumnes i un seguiment del procés d'aprenentatge a través d'avaluacions qualitatives que ens permetin observar i estimular el seu progrés.
• Elaborar propostes d'adaptació individual del currículum de l'àrea per atendre necessitats educatives especials.
• Tenir capacitat de preparar, seleccionar i construir materials didàctics i utilitzar-los en la pròpia àrea curricular o en projectes interdisciplinaris d'estudi de casos, resolució de problemes o investigacions escolars.
• Utilitzar i incorporar amb normalitat les tecnologies de la informació i la comunicació en les activitats d'ensenyament-aprenentatge.
• Usar els resultats de l'avaluació, en la seva vessant pedagògica i no exclusivament acreditativa, com a element promotor de la millora de l'aprenentatge dels alumnes i per millorar la pròpia actuació docent i adaptar o modificar, si cal, la programació didàctica de l'àrea.
Competències socials / participatives (saber estar)
• Desenvolupar actituds de participació i col·laboració com a membre actiu de la comunitat educativa.
• Saber dinamitzar l'alumnat en la construcció participada de regles de convivència democràtica al centre i a l'aula, i aprendre a afrontar i a resoldre de manera col·laborativa i reflexiva situacions problemàtiques de centre o de grup i conflictes interpersonals de naturalesa diversa.
• Potenciar en l'alumnat una actitud de ciutadania crítica i responsable.
• Treballar en equip per dissenyar i desenvolupar projectes educatius, per àrees curriculars, per cicle o nivell i unitats de programació que permetin adaptar el currículum del centre de secundària al context sociocultural.
• Participar en la coordinació de la programació docent del centre, i en la concreció d'estratègies didàctiques i metodològiques, i en els projectes del centre (Pla d'Acció Tutorial, Pla d'Acollida, Pla de Qualitat, Projecte Lingüístic, Escola Verda, etc.).
• Facilitar la comunicació i l'acció tutorial amb els alumnes i les famílies.

• Respectar i saber aplicar la legislació i la normativa del sistema educatiu i conèixer amb profunditat la que afecta l'etapa de secundària en particular.
• Fomentar la relació del centre educatiu amb les institucions i agents socials de l'entorn, amb els quals ha de compartir i fomentar -tar objectius educatius.
• Col·laborar i treballar amb altres professionals de l'educació (educadors socials i psicopedagogs), amb treballadors socials o amb professionals de la sanitat, amb els quals el centre de secundaria comparteix objectius educatius, de promoció de la salut i de desenrotllament harmònic dels joves i els adolescents.
• Participar en projectes d'investigació educativa per introduir propostes d'innovació dirigides a la millora de la qualitat educativa.
Competències personals / interpersonals / intrapersonals (saber ser)
• Tenir un bon coneixement d'un mateix i una imatge realista de les pròpies capacitats.
• Saber prendre decisions individualment i ajudar a processos col·lectius de presa de decisions.
• Assumir responsabilitats de coordinació docent, d'organització i, si cal, de lideratge dins el centre.
• Fomentar un clima relacional de centre basat en el respecte a l'altre i en la llibertat d'expressió, utilitzant constantment el diàleg i la comunicació.
• Construir una identitat professional, individual i col·lectiva , basada en l'autocontrol i l'equilibri emocional, resistent a la frustració i que no dimiteixi mai d'acollir els alumnes en el procés educatiu integral.
• Assumir la dimensió ètica de la pròpia professió i ser conscients dels deures i les obligacions que comporta.
• Ser conscient que, amb l'acció educativa, el professor de secundària comparteix i construeix valors amb els seus alumnes i participa en la construcció del futur.
• Assumir la necessitat del desenvolupament professional continuat, mitjançant l'avaluació que ajuda a millorar la pròpia pràctica.
• Mostrar capacitat de relació i comunicació, així com equilibri emocional en les variades circumstàncies de l'activitat professional.
• Treballar en equip amb els companys com a condició necessària per la millora de l'activitat professional, compartint sabers i experiències.

Taula 15. Competències dels professors de secundària segons Tribó. (2008)

3.2.5. Competències docents segons Danielson

En el sí dels moviments europeus d'aplicació de les competències bàsiques, a la primera dècada del segle XX, apareixen dos grans referents en relació a les

competències professionals docents. Charlotte Danielson i Phillipe Perrenoud publiquen les seves respectives propostes sobre quines haurien de ser aquestes.

Danielson (2013), a "*The Framework for Teaching Evaluation Instrument*", partint d'una visió constructivista dels processos d'ensenyament-aprenentatge, dissenya un marc per a que els professors, administradors i la comunitat més àmplia puguin compartir idees sobre el què cal entendre per excel·lència en l'ensenyament. Descriu aquelles competències que han de demostrar els professionals docents per desenvolupar de forma òptima les seves responsabilitats, basant-se en estudis empírics i investigacions teòriques documentades. Danielson divideix la tasca desenvolupada pels docents en 22 components, agrupats en quatre dominis: *planificació i preparació, ambient de l'aula, instrucció i responsabilitats professionals.* Els components estan relacionats entre sí atès que uns afecten la pràctica d'altres. El marc pot ser emprat com a base per als processos de tutoria, instrucció, desenvolupament professional o avaluació de mestres. Les definicions de cada domini i component són precises i redactades de manera que puguin ser enteses fàcilment per tothom. A la Taula 16 podem veure els dominis i components definits per Danielson.

1. Planificació i preparació
• Demostració de coneixements del contingut i la pedagogia.
• Demostració de coneixement dels estudiants.
• Selecció dels objectius pedagògics.
• Demostració de coneixement dels recursos.
• Disseny d'una instrucció coherent.
• Disseny d'avaluacions de l'aprenentatge dels estudiants.
2. Ambient de l'aula.
• Creació d'un ambient de respecte i interacció.
• Establiment d'una cultura propícia per a l'aprenentatge.

• Maneig dels procediments d'aula.
• Maneig de la conducta dels estudiants.
• Organització de l'espai físic.
3. Instrucció.
• Comunicació amb els estudiants.
• Ús de tècniques d'interrogació i debat.
• Compromís dels estudiants en l'aprenentatge.
• Ús d'avaluacions en la instrucció.
• Demostració de flexibilitat i sensibilitat.
4. Responsabilitats professionals.
• Reflexió sobre l'ensenyament.
• Manteniment de registres rigorosos.
• Comunicació amb les famílies.
• Participació en una comunitat professional.
• Creixement i desenvolupament professional.
• Mostra de professionalisme.

Taula 16. Competències docents definides per Danielson. (2013)

3.2.6. Competències docents segons Martínez, Yániz i Villardón

Un treball recent és el de Martínez, Yániz i Villardón (2017) que han efectuat un estudi que tenia com a objectiu determinar i validar mitjançant el judici d'experts les competències pròpies del professorat en l'educació obligatòria per fer front a les demandes actuals. Els autors consideren important aquesta metodologia perquè:

> la definició de les competències docents suposa un pas important cap a la millora de la qualitat de l'educació obligatòria, permet sensibilitzar el professorat sobre els reptes de la pràctica docent a l'escola d'avui dia clarificant les competències que han de desenvolupar orientant cap a la seva millora contínua, cap a una adaptació constant al context educatiu i l'aprenentatge al llarg de la vida. (p. 187)

En un primer pas, recopilen competències proposades des de la investigació, contrasten perfils i categories, agrupen les competències similars plantejades per

autors diferents i examinen la seva pertinència a cada perfil tenint presents les funcions i actuacions requerides des de la legislació vigent per complir amb els fins de l'educació obligatòria. Després, deu experts, dels quals vuit estaven vinculats a la recerca, la innovació educativa, i la formació inicial i permanent del professorat, i dos d'ells, disposaven d'una àmplia experiència docent i en direcció de centres d'educació obligatòria, opinen sobre la pertinença de cada una de les competències seleccionades a la primera fase. En una de posterior, analitzen els resultat i procedeixen a la redacció del perfil resultant. Aquest està format per seixanta-tres competències, distribuïdes en nou grups. És important destacar que els autors del treball consideren els resultats com una proposta oberta:

> El perfil resultant, contrastat amb l'opinió d'experts, no es presenta com una cosa rígida o permanent, ja que "la professió no existeix com un ens estàtic, sinó que es crea i es regenera en diferents direccions" (Álvarez i Romero, 2007, p. 17). La implicació i la participació docent són importants, així com la seva constant adequació a les noves direccions que adquireixi l'educació i el context social en què s'integra. (p. 186).

No expliciten la fonamentació psico-pedagògica en la que basen la seva proposta. A la Taula 17 mostrem l'enumeració de les competències descrites pels autors:

Competència per a la planificació i gestió educativa
• Participació activa en la planificació dels projectes de centre.
• Planificació del treball d'aula. • Programació anual les competències bàsiques i de la seva avaluació. • Elaboració creativa d'Unitats Didàctiques i Projectes interdisciplinars que promoguin el desenvolupament de competències bàsiques. • Selecció i elaboració pròpia de materials didàctics que donin suport a l'aprenentatge.
• Organització i gestió administrativa de les pròpies tasques i obligacions docents a nivell d'aula i institucional.
Competència per a la gestió i implementació del currículum.
• Implementació flexible de la planificació i en col·laboració amb altres docents.
• Ús de metodologies que promoguin l'activitat i el protagonisme de l'alumnat en el seu aprenentatge, la cooperació, l'atenció a la diversitat, l'ús estratègic de les TIC així com l'ús integrat de les llengües.

• Promoció de clima d'aula que afavoreixi la seguretat i la motivació per l'aprenentatge.
• Lideratge a l'aula per encaminar l'alumnat a l'aprenentatge i el desenvolupament de competències.
• Guia i suport en l'aprenentatge.
• Ocupació de recursos i espais diversos.
• Integració de les famílies i altres agents de la comunitat educativa en situacions d'aprenentatge.
• Creativitat i pensament divergent per respondre a situacions noves.
Competència per a l'avaluació educativa.
• Avaluació de l'alumnat per afavorir el desenvolupament de competències.
• Ús de tècniques i instruments que orientin l'alumnat a la millora.
• Disseny d'un sistema d'avaluació que permeti contrastar el nivell competencial assolit per l'alumnat.
• Ús de tècniques i instruments d'avaluació coherents amb les metodologies d'aprenentatge emprades.
• Comunicació d'observacions per a la millora contínua.
• Ús adequat i respectuós de la informació obtinguda.
• Comunicació adequada als interessats (alumnat, família, centre educatiu, administració).
• Foment de l'autoavaluació i la coavaluació.
• Avaluació de la docència.
• Avaluació de la pròpia actuació docent (planificació, ensenyament, tutoria i orientació, actualització i investigació, així com de l'avaluació de l'alumnat duta a terme).
• Avaluació de la pròpia participació en tasques compartides de centre.
Competència en orientació i tutoria
• Atenció i orientació individual i grupal a les necessitats de l'alumnat.
• Coordinació entre el professorat en les actuacions per a l'atenció a les necessitats educatives ordinàries i especials de l'alumnat.
• Informació i coordinació amb les famílies en accions per al foment de la millora personal de l'alumnat i dels seus aprenentatges.
• Inclusió social de l'alumnat amb necessitats educatives especials.
• Foment de la interculturalitat.
• Desenvolupament d'actituds i valors prosocials.
• Tractament del conflicte i situacions d'injustícia social.
• Promoció i desenvolupament de valors per a una ciutadania activa i respectuosa.
• Foment de l'autonomia en l'aprenentatge, autoconeixement i desenvolupament social.
Competència per a l'aprenentatge, la recerca i la innovació.

• Reflexió sobre la pròpia actuació i recerca de la qualitat humana i docent.
• Identificació de fortaleses i debilitats en les pròpies tasques docents.
• Iniciativa per a la participació en processos de millora i gestió autònoma de la pròpia formació.
• Desenvolupament i ús d'estratègies d'aprenentatge, recerca i tractament de la informació per a l'actualització científica i pedagògica.
• Recerca i comprensió de nous recursos i estratègies educatives proposats des de la investigació educativa, plataformes, recursos web ... i aplicació dels mateixos.
• Creativitat per a la innovació metodològica en educació i l'elaboració de recursos educatius.
• Difusió de bones pràctiques i de resultats d'investigacions pròpies en entorns professionals.
• Inconformisme i qüestionament constant.
• Adaptació als canvis normatius.
• Predisposició a la incorporació d'innovacions en la tasca docent.
Competència ètica i compromís professional
• Acompliment responsable de la professió i identificació de les conseqüències de les pròpies accions en l'esdevenir de l'alumnat i el seu desenvolupament integral.
• Implementació del currículum oficial.
• Foment del desenvolupament integral de l'alumnat.
• Actuació modèlica davant l'alumnat i determinació per actuar davant desigualtats i discriminacions.
• Compromís amb la professió i motivació per la tasca docent.
• Desenvolupament de creences i valors compatibles amb el pensament democràtic, la justícia, l'equitat i el respecte als drets humans.
• Compromís social.
• Coresponsabilitat i treball col·laboratiu en la tasca educativa amb les famílies i la societat.
• Adaptació als canvis i iniciativa per afrontar-los.
Competència per a la coordinació i el treball en equip amb la comunitat educativa.
• En funció de les tasques a exercir: o Planificació i distribució coordinada d'objectius i competències bàsiques. o Coordinació en la metodologia de treball amb companys del mateix nivell / àrea / matèria i desenvolupament de projectes interdisciplinaris. o Coherència entre professorat en les actuacions educatives.
• En funció dels agents:

○ Coordinació entre diferents professionals que participen en l'educació de l'alumnat (Tutors, professorat específic, professorat d'educació especial, orientadors, ...). ○ Coordinació amb l'alumnat. ○ Coordinació amb les famílies i l'entorn educatiu. ○ Coordinació intercentres.
Competència per a la gestió emocional i la creació de climes de confiança
• Ús de les habilitats intrapersonals (autoconeixement, autoregulació, autoestima) i interpersonals (empatia, habilitats socials) per millorar les relacions amb l'alumnat.
• Promoció de l'afectivitat i desenvolupament emocional de l'alumnat en qualsevol situació o espai educatiu.
• Ús d'habilitats socials i empatia en: ○ el desenvolupament de relacions de cooperació família-escola. ○ la comunicació d'informació relativa al desenvolupament de l'alumnat. ○ les relacions professionals amb col·legues i altres professionals de l'educació.
• Habilitats per mantenir el propi benestar personal i professional.
Competència per a la comunicació amb la comunitat educativa.
• Comprensió i expressió eficaços en les llengües oficials (C1) així com almenys en una d'estrangera (B2).
• Comunicació efectiva i fluida amb famílies, alumnat, professorat, personal administratiu ... a través de l'adaptació del discurs a les seves necessitats i característiques.
• Bona expressió oral per al desenvolupament d'una docència eficaç.
• Promoció d'una comunicació fluïda professorat-alumnat.
• Promoció de la socialització i la convivència, a través del diàleg i la comunicació.
• Promoció de la competència lingüística entre l'alumnat.
• Internacionalització i comunicació amb entorns socials que afavoreixin l'enriquiment dels processos educatius.
• Comprensió i elaboració de material i documents específics de l'àmbit educatiu i expressió escrita i oral en contextos educatius emprant el llenguatge específic de l'àmbit educatiu.

Taula 17. Competències docents segons Martínez, Yániz i Villardón. (2017)

3.2.7. Competències docents segons la Xunta de Galícia

La Xunta de Galícia (2018) al document "Las competencias profesionales docentes" afirma que el procés d'ensenyament-aprenentatge serà facilitat per l'assimilació per

part del professorat d'un model competencial docent. No específica el marc psico-pedagògic en el qual es basa. Mitjançant una metàfora explicita la diversitat de tasques que realitzen els docents:

> Són diversos els vestits d'un docent, i els camins que recorre de manera simultània o alterna en el desenvolupament de la seva activitat diària per conformar un perfil global de professional competent, i moltes les eines i coneixements que ha de dur a la motxilla per poder dur a terme la seva activitat. (p. 4)

Distingeix dues categories de competències: *Genèriques i instrumentals /transversals.* A les primeres hi contempla competències per a quatre escenaris diferents: aula, centre, comunitat educativa i canvi. Les segones les divideix en: especialista en la seva matèria, comunicador/a en llengües maternes i estrangeres i competent en TIC. Per a cada grup delimita les subcompetències i els aspectes que les concreten (Taula 18).

GENÈRIQUES DE PERFIL
Aula: Educador i guia en el procés d'ensenyament-aprenentatge
• Programació, seguiment i avaluació.
• Didàctiques específiques, metodologies, TAC i ALFIN.
• Acció tutorial i atenció a la diversitat.
• Gestió dels espais, recursos i materials d'aprenentatge.
Centre: Membre d'una organització
• Orientació pedagògica, acadèmica i professional.
• Normativa.
• Organització, planificació, coordinació.
• Gestió administrativa de centre i qualitat.
• Gestió de participació i implicació en projectes comuns.
• Cooperació i col·laboració, construcció conjunta de coneixement.
• Tècniques de treball en grup i distribució de responsabilitats individuals.
• Centres saludables i seguretat integral.
Comunitat educativa: Interlocutor / a i referent
• Habilitats personals, socials i relacionals. Estratègies de millora.

• Gestió i promoció de valors i convivència, compromís personal i ètic.
• Mediació, resolució de conflictes.
Canvi: Investigador i innovador
• Diagnòstic i avaluació de la pràctica docent.
• Recerca formativa. TAC. Alfabetització mediàtica i informacional.
• Responsable de la formació permanent: itinerari formatiu personal.
• Realització i execució de propostes.
Diagnòstic i avaluació de la pràctica docent
• Recerca formativa. TAC. Alfabetització mediàtica i informacional.
• Responsable de la formació permanent: itinerari formatiu personal.
• Realització i execució de propostes.
INSTRUMENTALS - TRANSVERSALS
Especialista en la seva matèria
• Coneixement en l'àrea d'Educació.
• Coneixement en les àrees, matèries i mòduls curriculars.
• Gestió del coneixement existent.
Comunicador en la llengua materna i llengües estrangeres
• Destreses comunicatives verbals i no verbals: tècniques i estratègies per al desenvolupament i manteniment.
Competent en TIC
• Software.
• Dispositius.
• Eines institucionals.

Taula 18. Competències docents segons la Xunta de Galícia. (2018)

3.3. Competències dels docents en el sistema educatiu català

Tot i que les competències docents en els sistema educatiu català podrien constituir un model més dels enumerats anteriorment, considerem que és adient contemplar-les en un apartat específic, atès que la població objecte del nostre treball està

constituïda pels mestres de primària i els professors de secundària que exerceixen a la ciutat de Tarragona i, per tant, les seves pràctiques estan supeditats a la legislació educativa catalana.

La norma de major rang és la Llei 12/2009, del 10 de juliol d'educació, mitjançant la qual es regula el sistema educatiu de Catalunya (se n'exclou expressament l'àmbit universitari). Al seu articulat es concreten les competències que han d'assolir els alumnes dels diferents nivells, als que afecta la llei, però no fa referència a les competències pròpies del professorat per desenvolupar la seva tasca. La descripció més propera la trobem a l'article 104 on es parla de la "La funció docent" i es desgranen les funcions dels mestres i professors, que són fàcilment reconvertibles al llenguatge competencial:

a. Programar i impartir ensenyament en les especialitats, les àrees, les matèries i els mòduls que tinguin encomanats, d'acord amb el currículum, en aplicació de les normes que regulen l'atribució docent.

b. Avaluar el procés d'aprenentatge dels alumnes.

c. Exercir la tutoria dels alumnes i la direcció i l'orientació global de llur aprenentatge.

d. Contribuir, en col·laboració amb les famílies, al desenvolupament personal dels alumnes en els aspectes intel·lectual, afectiu, psicomotor, social i moral.

e. Informar periòdicament les famílies sobre el procés d'aprenentatge i cooperar-hi en el procés educatiu.

f. Exercir la coordinació i fer el seguiment de les activitats escolars que els siguin encomanades.

g. Exercir les activitats de gestió, de direcció i de coordinació que els siguin encomanades.

h. Col·laborar en la recerca, l'experimentació i el millorament continu dels processos d'ensenyament.

i. Promoure i organitzar activitats complementàries, i participar-hi, dins o fora del recinte escolar, si són programades pels centres i són incloses en llur jornada laboral.

j. Utilitzar les tecnologies de la informació i la comunicació, que han de conèixer i dominar com a eina metodològica.

k. Aplicar les mesures correctores i sancionadores derivades de conductes irregulars, d'acord amb l'article 34.

Una altra font la trobem a l'Annex 1 de la Resolució EDU/3219/2007, de 23 d'octubre, per la qual es dicten instruccions per regular el curs d'iniciació del personal interí i substitut. Hi trobem els elements i descriptors que regeixen en l'avaluació de la competència docent del personal interí i substitut a l'inici de la seva docència. Les competències es distribueixen en cinc grans grups, com podem observar a la Taula 19.

A. Planificació docent
A.1. Objectius:
• Concreció dels objectius d'aprenentatge en les unitats didàctiques seguint els criteris acordats pel centre, cicle, equip docent o departament.
• Adequació dels objectius d'aprenentatge al curs o nivell corresponent.
• Adaptació dels objectius d'aprenentatge a les característiques personals de l'alumnat.
A.2. Continguts
• Selecció de continguts coherent amb la proposta d'objectius.
• Rellevància dels continguts seleccionats.
• Adequació dels continguts al curs o nivell corresponent.
B. Desenvolupament de l'activitat docent.
• Activitats d'ensenyament i aprenentatge.
• Previsió d'activitats d'ensenyament/aprenentatge que contribueixen a l'assoliment d'objectius.
• Desenvolupament de la intervenció didàctica amb varietat de recursos i materials curriculars per facilitar l'assoliment dels objectius.
• Intervenció didàctica adient a les característiques del grup, proporcionant una correcta atenció a les necessitats individuals dels alumnes.
C. Avaluació.
• Seguiment dels aprenentatges dels alumnes i decisions preses per afavorir-ne la millora.
• Previsió dels criteris d'avaluació adaptats a la diversitat dels alumnes.
• Aplicació dels criteris d'avaluació previstos en la programació didàctica.
• Presa de decisions de millora a partir de l'anàlisi dels resultats d'avaluació.
D. Gestió de l'aula.
• Manteniment d'un clima de respecte a l'aula, afavoriment de la convivència i resolució de possibles conflictes.

• Presentació inicial d'objectius i continguts, orientació i seguiment del treball a realitzar per l'alumnat i síntesi final d'allò realitzat.
• Organització del temps per desenvolupar les activitats previstes.
E. Participació en les activitats del centre.
• Relació i comunicació amb la comunitat educativa d'acord amb els criteris adoptats pel centre.
• Integració en el claustre, treball en equip, coordinació, participació en projectes de centre i en activitats del departament didàctic/seminari o dels equips de cicle.
• Informació periòdica i significativa amb les famílies, en relació amb el funcionament del centre i amb el procés d'aprenentatge dels alumnes.
• Relacions i coordinació, si escau, amb els serveis educatius, serveis municipals o d'altres serveis de l'entorn del centre.

Taula 19. Elements i descriptors que regeixen en l'avaluació de la competència docent del personal interí i substitut a l'inici de la seva docència segons l'Annex 1 de la Resolució EDU/3219/2007, de 23 d'octubre.

Una altra font, indirecta en aquest cas, la constitueixen les institucions involucrades en la formació dels mestres i professors. A la pagina web informativa sobre el grau d'Educació Primària de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona (2018) podem observar que s'hi consideren tres tipus de competències que han de posseir els docents: específiques, transversals i nuclears. Per a cadascuna d'elles s'hi descriuen una sèrie de dimensions. A la Taula 20 hi podem observar el seu detall.

Competències Específiques
• Conèixer les àrees curriculars de l'Educació Primària, la relació interdisciplinària entre elles, els criteris d'avaluació i el cos de coneixements didàctics entorn dels procediments d'ensenyament i aprenentatge respectius.
• Dissenyar, planificar i avaluar processos d'ensenyament i aprenentatge, tant individualment com en col•laboració amb altres docents i professionals del centre.
• Abordar amb eficàcia situacions d'aprenentatge de llengües en contextos multiculturals i plurilingües. Fomentar la lectura i el comentari crític de textos dels diversos dominis científics i culturals continguts en el currículum escolar.
• Dissenyar i regular espais d'aprenentatge en contextos de diversitat i que atenguin a la igualtat de gènere, a l'equitat i al respecte als drets humans que conformin els valors de la formació ciutadana.

• Fomentar la convivència a l'aula i fora d'ella, resoldre problemes de disciplina i contribuir a la resolució pacífica de conflictes. Estimular i valorar l'esforç, la constància i la disciplina personal en els estudiants.
• Conèixer l'organització dels col·legis d'educació primària i la diversitat d'accions que comprèn el seu funcionament. Desenvolupar les funcions de tutoria i d'orientació amb els estudiants i les seves famílies, atenent les singulars necessitats educatives dels estudiants. Assumir que l'exercici de la funció docent ha d'anar perfeccionant-se i adaptant-se als canvis científics, pedagògics i socials al llarg de la vida.
• Col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn social. Assumir la dimensió educadora de la funció docent i fomentar l'educació democràtica per a una ciutadania activa.
• Mantenir una relació crítica i autònoma respecte dels sabers, els valors i les institucions socials públiques i privades.
• Valorar la responsabilitat individual i col·lectiva en la consecució d'un futur sostenible.
• Reflexionar sobre les pràctiques d'aula per innovar i millorar la labor docent. Adquirir hàbits i destreses per a l'aprenentatge autònom i cooperatiu i promoure'l entre els estudiants.
• Conèixer i aplicar a les aules les tecnologies de la informació i de la comunicació. Discernir selectivament la informació audiovisual que contribueixi als aprenentatges, a la formació cívica i a la riquesa cultural.
• Comprendre la funció, les possibilitats i els límits de l'educació a la societat actual i les competències fonamentals que afecten als col•legis d'educació primària i als seus professionals. Conèixer models de millora de la qualitat amb aplicació als centres educatius.
• Conèixer els fonaments didàctics de la dansa i la música i ser capaç de realitzar adaptacions que permetin accedir als nens al seu ús com a mitjà d'expressió.
• Integrar el desenvolupament del sentit rítmic a partir de la consciència dels propi cos com a generador de moviment en els alumnes d'educació primària.
• Descobrir i experimentar amb les possibilitats d'improvisació que genera l'educació rítmica i la dansa en l'educació primària.
• Establir els principis i les funcions que ha de tenir l'educació musical en l'educació primària.
• Conèixer i saber aplicar les diferents estratègies metodològiques per a l'ensenyament de l'educació musical, potenciant la seva adquisició, comprensió i expressió en l'etapa d'educació primària.
• Elaborar propostes de programació a partir dels elements que integren el disseny curricular de l'àrea de música a l'educació primària.
• Conèixer les principals corrents didàctiques de l'ensenyament de les llengües estrangeres i la seva aplicació a l'aula d'educació primària.
• Comprendre els components i les diferents metodologies del procés d'ensenyament-aprenentatge d'un idioma com a llengua estrangera a l'educació primària.
• Ser capaç de planificar, avaluar i desenvolupar activitats d'ensenyament-aprenentatge d'un idioma com a llengua estrangera a l'educació primària.

• Utilitzar les habilitats docents bàsiques en l'ensenyament-aprenentatge d'un idioma com a llegua estrangera en l'educació primària.
• Dominar els fonaments teòrics i les tècniques de programació, intervenció i avaluació de l'Educació Física a l'educació primària.
• Relacionar l'Educació Física amb les diferents àrees que configuren el currículum de l'educació primària.
• Identificar els components que configuren el disseny curricular de l'Educació Física a l'etapa de l'educació primària, utilitzant les estratègies i els recursos metodològics i didàctics necessaris.
• Dissenyar propostes d'intervenció en l'Educació Física de forma autònoma, amb responsabilitat i iniciativa.
• Analitzar críticament les aportacions de l'atenció a la diversitat en els diferents àmbits de l'educació primària.
• Ser capaç d'emprendre la planificació, el desenvolupament i l'avaluació d'un programa d'intervenció d'atenció a la diversitat en l'educació primària.
• Conèixer els fonaments i referents de l'atenció a la diversitat.
• Identificar i reflexionar sobre els elements que determinen la diversitat en i dels entorns educatius i els seus processos d'ensenyament-aprenentatge.
• Conèixer els fonaments didàctics de la dansa i la música i ser capaç de realitzar adaptacions que permetin accedir als nens al seu ús com mitjà d'expressió.
• Descobrir i experimentar amb les possibilitats d'improvisació que genera l'educació rítmica i la dansa en l'educació primària.
• Conèixer i saber aplicar les diferents estratègies metodològiques per a l'ensenyança de l'educació musical, potenciant la seva adquisició, comprensió i expressió en l'etapa d'educació primària.
Competències Transversals
• Aprendre a aprendre.
• Resoldre problemes complexos de forma efectiva en el camp de l'educació primària.
• Aplicar el pensament crític, lògic i creatiu, demostrant capacitat d'innovació.
• Treballar de forma autònoma amb responsabilitat i iniciativa.
• Treballar en equip de forma cooperativa i responsabilitat compartida.
• Comunicar informació, idees, problemes i solucions de manera clara i efectiva en públic o en àmbits tècnics concrets.
• Tenir sensibilització en temes mediambientals.
• Gestionar projectes tècnics o professionals complexos.
• Tenir capacitat d'anàlisi i síntesi.
Competències Nuclears
• Dominar en un nivell intermedi una llengua estrangera, preferentment l'anglès.
• Utilitzar de manera avançada les tecnologies de la informació i la comunicació.

• Gestionar la informació i el coneixement.
• Expressar-se correctament de manera oral i escrita en una de les dues llengües oficials de la URV.
• Comprometre's amb l'ètica i la responsabilitat social com a ciutadà/ana i com a professional.
• Definir i desenvolupar el projecte acadèmic i professional.

Taula 20. Competències que han de posseir els docents segons la pàgina web informativa sobre el grau d'Educació Primària de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona (2018).

Pel que fa a secundària, la Universitat de Barcelona (2017), a la pàgina web informativa sobre el "Màster de Formació del Professorat de Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes" s'assenyala que la formació ha de garantir que s'assoleixen els coneixements, habilitats i actituds necessaris per exercir de docent en l'educació secundària obligatòria i el batxillerat, en la formació professional i en els ensenyaments artístics, esportius i d'idiomes. Així, l'alumnat ha d'adquirir les competències descrites a la Taula 21Taula 21.

• Conèixer els continguts curriculars de les matèries relatives a l'especialització docent corresponent, i també el cos de coneixements didàctics entorn dels processos d'ensenyament i aprenentatge respectius.
• Planificar, desenvolupar i avaluar el procés d'ensenyament i aprenentatge potenciant processos educatius que facilitin l'adquisició de les competències pròpies de cada ensenyament.
• Concretar el currículum que es vulgui implantar en un centre docent participant en la planificació col·lectiva.
• Dissenyar i desenvolupar espais d'aprenentatge posant una atenció especial en l'equitat, l'educació emocional i els valors, la igualtat de drets i oportunitats, i la diversitat, així com desenvolupant les funcions de la tutoria.
• Adquirir estratègies per estimular l'esforç de l'estudiant, promoure'n la capacitat perquè aprengui per si mateix i amb altres persones, i per resoldre conflictes.
• Conèixer la normativa i l'organització institucional del sistema educatiu.
• Informar i assessorar les famílies sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge, i sobre l'orientació personal, acadèmica i professional dels fills.

Taula 21. Competències que ha d'assolir el professorat de secundària (màster de Formació del Professorat de Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes). U. de Barcelona (2017).

3.4.Comparació i síntesi del models descrits

De l'anàlisi i comparació del components dels models de competències professionals docents que hem presentat anteriorment, en podem extreure algunes conclusions:

- Uns autors/organismes presenten una llista molt reduïda de competències (Danielson, Quebeq) i la resta una relació detallada.
- S'observa una àmplia varietat en les classificacions i denominacions dels grups resultants.
- Malgrat que en tots els casos es pot inferir una base psico-pedagògica d'orientació constructivista en la relació de competències del model, en alguns d'elles queda clarament reflectida (Perrenaud, Tribó).
- Si ens atenem a l'indicat per Hosdey (2010) que el nombre de competències necessàries per al bon funcionament d'una empresa es limitat (entre 20 i 30), només els models de Quebec, Danielson i la Xunta queden en l'interval d'aquests paràmetres. La resta els sobrepassa en gran mesura.
- Tot i la varietat de classificacions i denominacions que dificulten l'elaboració d'un estudi comparatiu dels models podem apreciar l'existència de trets que apareixen formulats d'una o altra manera en pràcticament tots els casos. N'hem efectuat una síntesi que podem observar a la Taula 22. A la segona columna hi hem agrupat aquelles competències que tenen una orientació comuna i a la primera les hi hem assignat un nom per distingir les diferents classes resultants.

Denominació del grup	Diferents maneres de com són formulades les competències.
Planificació i preparació del procés didàctic	• Selecció dels objectius pedagògics, concebre situacions d'ensenyament-aprenentatge per als continguts a aprendre, conèixer els recursos, planificació del treball de l'aula, elaboració creativa d'unitats didàctiques, planificar, organitzar i seqüenciar adequadament situacions d'aprenentatge, construir i planificar seqüències didàctiques, preparar, seleccionar i construir materials didàctics, ...
Desenvolupar la classe pròpiament dita	• Dirigir situacions d'ensenyament-aprenentatge per al contingut a aprendre, maneig dels procediments, organització de l'espai físic, maneig dels procediments de l'aula,

Denominació del grup	Diferents maneres de com són formulades les competències.
	organització de la classe, acte d'ensenyar, instrucció, treballar a partir dels errors dels alumnes, ...
Adaptació del procés d'ensenyament-aprenentatge a les característiques de l'alumnat	• ... en funció dels estudiants concernits, adaptar les intervencions a les necessitats i característiques dels alumnes amb dificultats d'aprenentatge, adaptació o discapacitat, utilitzar, realitzar activitats educatives de suport en el marc d'una educació inclusiva, adaptar el currículum al context sociocultural, concebre i fer front a situacions problema ajustades al nivell i les possibilitats dels alumnes, fer front a la heterogeneïtat en el mateix grup-classe, practicar un suport integrat, treballat amb els alumnes amb grans dificultats, elaborar propostes d'adaptació individual del currículum de l'àrea per atendre necessitats educatives especials, foment de la interculturalitat, ...
Direcció i conducció del grup	• Creació d'un ambient de respecte i interacció, maneig de la conducta dels estudiants, demostració de flexibilitat i sensibilitat, planificar, organitzar i supervisar la manera de funcionament del grup-classe, dominar estratègies, tècniques i recursos per a la resolució de conflictes , gestionar l'activitat a l'aula i el seu clima relacional, ...
Diversitat d'avaluacions	• Avaluació dels aprenentatge en la seva funció, instituir i fer funcionar un consell d'alumnes i negociar amb ells diversos tipus de regles i d'acords, pedagògica i no només acreditativa, avaluar la progressió dels aprenentatges, i el grau d'adquisició de les competències, ús de les avaluacions en la instrucció, disseny d'avaluacions d'aprenentatge, observar i avaluar els alumnes en situacions d'aprenentatge formatiu, fer una avaluació inicial dels alumnes i un seguiment del procés d'aprenentatge a través d'avaluacions qualitatives que permetin observar i estimular el seu progrés, conèixer sistemes i tècniques d'avaluació de les competències, disseny d'un sistema d'avaluació que permeti contrastar el nivell competencial assolit per l'alumne, ...
Capacitat de comunicació	• Comunicació amb els estudiants, comunicar clarament i correcta en la llengua d'instrucció tant oralment com per escrit, ús de tècniques d'interrogació o debat, capacitat de comunicació i de relació, dominar les competències comunicatives verbals i no verbals, mostrar capacitat de comunicació i relació, tenir un alt nivell de competència lingüística en les llengües que corresponguin, ...
Treball en equip	• Treballar conjuntament amb els membres de l'equip pedagògic, treball en un equip interdisciplinari, treballar amb els companys, elaborar un projecte d'equip, formar i renovar un equip pedagògic, col·laborar i treballar amb altres professionals de l'educació i altres agents socials, coordinació del professorat, ...
Comunicació/cooperació amb els pares i altres grups	• Comunicació amb les famílies, cooperar amb els pares, els diferents agents socials, col·laboració ambla comunitat

Denominació del grup	Diferents maneres de com són formulades les competències.
	educativa, afavorir reunions informatives i de debat amb els pars, Implicar els pares en la valorització de la construcció de coneixements, integració de les famílies i altres agents de la comunitat educativa en situacions d'aprenentatge, facilitar la comunicació i l'acció tutorial amb els alumnes i les famílies, informació i coordinació amb les famílies, ...
Ús de les noves tecnologies de la informació i la comunicació	• Integrar les tecnologies de la informació i les comunicacions, utilitzar i incorporar adequadament en les activitat d'ensenyament-aprenentatge les tecnologies de la informació i la comunicació, utilitzar programes d'edició de documents, utilitzar els instruments multimèdia en l'ensenyament, comunicar a distància a través de la telemàtica, utilitzar i incorporar amb normalitat les tecnologies de la informació i la comunicació en les activitats d'ensenyament-aprenentatge, ...
Compromís professional	• Identitat professional, ètica, saber ser, actuar amb ètica i responsabilitat, motivació per la qualitat, assumir la dimensió ètica del mestre, desenvolupar el sentit de la responsabilitat, la solidaritat, el sentiment de justícia, assumir la dimensió ètica de la pròpia professi, mostra de professionalisme, ...
Formació continuada dels docents	• Involucrar-se en un procés individual i col·lectiu de desenvolupament professional, establir un control de competències i un programa personal de formació contínua pròpia, assumir la necessitat de desenvolupament professional continu, mitjançant l'autoavaluació de la pròpia pràctica, assumir la necessitat del desenvolupament professional continuat, mitjançant l'avaluació que ajuda a millorar la pròpia pràctica, treballar en equip amb els companys com a condició necessària per la millora de l'activitat professional, compartint sabers i experiència, autoavaluació ...

Taula 22. Trets que apareixen formulats d'una o altra manera en pràcticament tots els models de competències professionals docents.

De manera resumida també podem veure les competències que només apareixen en algunes propostes:

- Comprendre la complexitat dels processos educatius, analitzar i qüestionar les concepcions de l'educció emanades de la investigació.
- Reflexió sobre l'ensenyament.
- Tenir formació en pedagogia, psicologia evolutiva i de l'educació i en sociologia de l'educació.
- Sòlida formació científic-cultural i tecnològica.

- Coneixement de la història de la ciència.
- Tenir un coneixement sòlid de la matèria objecte d'ensenyament.
- Aprenentatge autònom.
- Coneixement d'altres cultures.
- Participar en la gestió de la institució escolar.
- Dominar una llengua estrangera.
- Orientació i tutoria.

3.5. Competències específiques dels docents d'Educació Física

Tal com hem indicat anteriorment, l'Educació Física és una matèria que ha anat adquirint importància progressiva als currículums escolars. El desenvolupament integral de la persona implica educar els aspectes cognitius, afectius, socials i, també, físics. Per poder aconseguir implementar una E.F. de qualitat, el professorat ha de tenir una preparació adequada, cosa que s'ha anat aconseguint amb la progressiva especialització universitària, iniciada als anys setanta del segle passat. Aquesta preparació, a més de considerar les competències generals de la professió docent, aplicables a totes les matèries, ha de tenir en compte les competències especifiques que han de possibilitar un exercici òptim de la professió de mestre/professor d'Educació Física.

Anteriorment hem focalitzat l'atenció en les competències professionals docents, aplicables a qualsevol especialitat. Pel que respecta a l'Educació Física, tal volta per la seva especificitat, trobem menys models de competències específiques per a la professió. Als següents apartats en mostrarem algunes.

3.5.1. Competències específiques dels docents d'Educació Física segons la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona

Prat (2000) exposa que a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona s'inicià la revisió del pla d'estudis d'Educació Física el curs 1996-97 a través del mètode denominat "Estudi de competències", desenvolupat en tres fases. A la primera, un petit grup de professionals de reconegut prestigi en l'àmbit de l'Educació Física (les persones del grup desconeixien la identitat de la resta) explicitaven, individualment, les competències que consideraven pròpies i necessàries del professorat que impartia aquesta àrea del currículum. A la segona, la relació de competències proporcionades a la fase anterior es lliurava a un segon grup de persones més ampli, a qui es demanava que les valoressin, tenint en compte la exigència o no de cada competència per al desenvolupament professional del mestre especialista en EF, la seva importància relativa i, finalment, seleccionaven les deu competències que consideraven més importants i les ordenaven de major a menor importància. A la tercera, els responsables del treball revisaven els resultats que, posteriorment, eren valorats pel grup d'experts en una única sessió de treball.

Al treball s'indica que les competències considerades més importants foren les que generaven una resposta a les necessitats més immediates dels professional d'Educació Física (didàctica de l'Educació Física, metodologia, disseny de sessions, etc.). Per un altre costat, les competències més valorades foren les relacionades amb l'especificitat de l'Educació Física, seguides de les més actitudinals i les generalistes.

Del treball s'obtingueren 35 competències professionals, algunes de les quals són genèriques, vàlides per a qualsevol docent i unes altres d'específiques per als

professors d'Educació Física. A la Taula 23 podem veure l'enumeració d'aquestes últimes.

• Conèixer els trets fonamentals de la cultura popular, amb especial referència a la cultura I el folklore de Catalunya.
• Conèixer i dominar els fonaments de l'expressió i la comunicació corporals.
• Conèixer les capacitats condicionals i els factors que determinen la seva evolució ontogènica i saber aplicar els seus fonaments i tècniques especifiques.
• Saber utilitzar el joc com a recurs didàctic i com a contingut d'ensenyament.
• Saber aplicar els fonaments i les tècniques de la iniciació esportiva.
• Conèixer les conductes perceptiu-motrius i la seva evolució ontogènica i saber aplicar-ne els fonaments educatius afavoridors del seu desenvolupament.
• Conèixer el desenvolupament psicomotor en les edats dels 0 als 12 anys.
• Saber aplicar els fonaments i les tècniques de les activitats físiques en el medi natural.
• Conèixer i dominar el propi cos per poder realitzar de forma adequada certes activitats físiques.
• Conèixer l'evolució històrica i social de les activitats físiques.
• Saber aplicar les tècniques d'avaluació en general i de l'Educació Física en particular.
• Conèixer el propi cos, fomentant una actitud favorable dirigida a l'activitat física i el moviment.
• Conèixer el marc legal que regula l'ensenyament de l'Educació Física al nostre país.
• Conèixer tipologies bàsiques d'instal·lacions i de material simbòlic i funcional relacionats amb l'activitat física, i els fonaments de la seva gestió.
• Capacitat de gestió eficient d'instal·lacions i recursos materials propis de l'Educació Física.
• Coneixement de diferents tipus d'equipaments, senyalització, funcionalitat, característiques de polivalència, seguretat, etc.
• Saber coordinar els espais i temps d'ús i manteniment i conservació del material.

Taula 23. Competències específiques dels docents d'Educació Física segons la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona.

3.5.2. Competències específiques dels docents d'Educació Física segons ANECA

Al citat llibre blanc de l'ANECA (2005) sobre el títol de grau en Magisteri es presenta un perfil específic per als mestres d'Educació Física. Fou elaborada per professors universitaris que impartien matèries relacionades amb l'àrea i sotmesa a l'anàlisi d' almenys un altre expert de l'àrea. Els autors expliquen que:

> S'aprecia que la competència més valorada al·ludeix al domini de les tècniques, la teoria i la didàctica específica de l'Ed. Física, juntament amb la valoració tan destacada que es concedeix al joc com a recurs educatiu i com a contingut del currículum. La reflexió sobre el propi cos -per part dels alumnes- i el coneixement del desenvolupament psicomotor constitueixen també competències amb alta valoració. A l'altre extrem de la valoració destaca l'escassa puntuació obtinguda pel coneixement específic de determinats aspectes (informatius i organitzatius) de les instal·lacions esportives (pàg. 111).

A la Taula 24 es mostra la relació de competències indicades al document.

Coneixements disciplinaris (saber)
• Conèixer i valorar el propi cos i les seves possibilitats motrius, així com els beneficis que té sobre la salut.
• Conèixer el desenvolupament psicomotor de 0 a 12 anys i la seva intervenció educativa.
• Conèixer i dominar els fonaments de l'expressió corporal i la comunicació no verbal.
• Dominar la teoria i la didàctica específica de l'Educació Física, els fonaments i les tècniques de programació de l'àrea i disseny de les sessions, així com les estratègies d'intervenció i d'avaluació dels resultats.
• Conèixer els aspectes que relacionen l'activitat física amb l'oci i la recreació per establir bases d'utilització del temps lliure: teatre, dansa, esports, sortides, etc ..
• Conèixer tipologies bàsiques d'instal·lacions i de material simbòlic i funcional relacionats amb l'activitat física, i els fonaments de la seva gestió.
• Conèixer la imatge del cos i el significat de les activitats físiques en la seva evolució històrica-cultural.
• Competències professionals (saber fer)
• Saber detectar dificultats anatòmic-funcionals, cognitives i de relació social, a partir d'indicis corporals i motrius, així com aplicar primers auxilis.
• Saber utilitzar el joc com a recurs didàctic i com a contingut d'ensenyament.
• Promoure hàbits saludables, establint relacions transversals amb totes les àrees del currículum.
• Saber aplicar els fonaments i les tècniques de la iniciació esportiva.
• Saber aplicar els fonaments i les tècniques de les activitats físiques en el medi natural.
• Aplicar coneixements bàsics sobre les noves tecnologies de la informació i la comunicació (NTIC) i la seva aplicació a un context informatiu actualitzat per tal de conèixer els avenços de l'Educació Física i l'esport.
• Relacionar l'activitat física amb les diferents àrees que configuren el currículum d'infantil i primària, incidint en el desenvolupament de la creativitat i les diferents manifestacions expressiu comunicatives.
• Orientar i supervisar les activitats relacionades amb l'activitat física, que s'imparteixen en el centre en horari escolar i extraescolar.
• Competències acadèmiques

• Conèixer els fonaments biològics i fisiològics del cos humà, així com els processos d'adaptació a l'exercici físic, i la seva relació amb la salut, la higiene i l'alimentació.
• Conèixer i analitzar el paper de l'esport i de l'activitat física en la societat contemporània i reconèixer la seva influència en diferents àmbits socials i culturals.

Taula 24. Competències específiques dels docents d'Educació Física segons l'ANECA. (2005)

3.5.3. Competències específiques dels docents d'Educació Física segons Sebastiani i Delgado (2010)

Sebastiani i Delgado (2010) posen sobre la taula la qüestió de la definició del "bon" professional d'Educació Física. Indiquen que per donar-hi resposta s'ha de partir de l'especificació prèvia de les competències, amb la corresponent definició de criteris i indicadors, que serveixin pet determinar qui és mereixedor d'aquesta qualificació. A l'efecte assenyalen 21 competències agrupades en una seqüència categorial. Si analitzem totes les categories descrites pels autors, trobem que dinou fan referència a aspectes aplicables a qualsevol docent, tot i que ells les expliquen en el context de l'Educació Física. Dues són específica de la matèria i venen enunciades en els termes indicats a la Taula 25.

• Orienta els alumnes segons les seves possibilitats esportives.
• Domina la tècnica esportiva (els autors consideren que un bon professor d'Educació Física, si gaudeix d'un bon domini tècnic, tindrà més recursos per efectuar demostracions o per conèixer les sensacions que implica aquella habilitat o pràctica).

Taula 25. Competències específiques dels docents d'Educació Física segons Sebastiani i Delgado. (2010)

3.5.4. Competències específiques segons la Arkansas Departament d'Education per als mestres d'Educació Física/Salut

A l'estat americà d'Arkansas, el currículum d'Educació Física se l'associa, també, a la salut, de manera que es parla del binomi Educació Física/Salut (Physical Education

and Health Curriculum). La llei d'aquest estat estableix que els estudiants de l'escola primària rebin quaranta minuts d'instrucció d'educació física cada setmana (amb 90 minuts d'activitat física addicionals, com l'esbarjo, cada setmana) i els estudiants de secundària un equivalent anual de quaranta minuts d'educació física cada setmana. Assenyala, també, que a primària els objectius de l'educació física han de ser coberts a les classes d'Educació Física i els de salut poden ser incorporats a altres àrees del currículum.

L'Arkansas Department of Education adoptà l'any 2011 l'"Arkansas Teaching Standards" per identificar de competències bàsiques per a tots els docents i per assessorar els programes de preparació dels professorat de totes les universitats i col·legis. L'any 2013 hi addicionà el document "Competencies for Teachers of Physical Education/Health, Grades K-12[2]" on s'hi indica que, a més dels estàndards propis de qualsevol docent, el professorat d'Educació Física/Salut, ha de mostrar coneixements i competències en una sèrie d'àmbits específics. De tots els elements indicats al document, hem extret aquelles competències que són específiques de l'especialista en aquesta matèria, que mostrem a la Taula 26.

Coneixement científic i teòric
• Capacitat de descriure i aplicar conceptes fisiològics i biomecànics relacionats amb els moviments fonamentals, l'activitat física i el condicionament físic.
• Capacitat per descriure i aplicar l'aprenentatge motor i la teoria psicològica/conductual relacionada amb els moviments fonamentals, l'activitat física i el condicionament físic.
• Habilitat per descriure i aplicar la teoria del creixement i el desenvolupament motor i els principis relacionats amb els moviments fonamentals, l'activitat física i el condicionament físic.

[2] K-12. Notació per a indicar que és el període que comprèn l'ensenyament obligatori (12 graus a sumar al Kindergarden). Al nostre sistema equivaldria a l'escolarització primària i secundària, inclòs el batxillerat.

• Habilitat per identificar les perspectives històriques, filosòfiques i socials publicades i legislades sobre l'educació física publicades i legislades.
• Habilitat per analitzar i corregir elements crítics de les habilitats motrius i els conceptes de rendiment.
• Habilitat per integrar els conceptes d'educació física a altres disciplines.
• Capacitat per descriure i aplicar conceptes, pràctiques i principis de condicionament, incloent la freqüència, la intensitat, el temps / la durada i el paper de l'exercici.
• Capacitat per ensenyar una varietat d'activitats de condicionament físic i recreatiu per promoure la bona forma física al llarg de la vida.
Coneixement i aplicació
• Capacitat per descriure i aplicar conceptes relacionats amb l'atenció sanitària personal, incloent-hi l'anatomia humana i la fisiologia, la nutrició, la salut mental i emocional, la salut dels consumidors, les assegurances de salut i les lleis d'assegurança mèdica, l'ús i abús de drogues, primers auxilis bàsics, reanimació cardiopulmonar i prevenció de lesions.
• Capacitat per descriure i aplicar conceptes relacionats amb la vida familiar i l'educació sexual, incloent-hi la reproducció humana, desenvolupament psicosocial, cites i matrimonis, resolució de conflictes, criança dels fills, problemes familiars i socials, gerontologia i mort.
• Habilitat per descriure i aplicar conceptes apropiats a l'edat, relatius a l'abús físic, emocional i sexual, incloent-hi l'evitació, les denuncies i el suport.
• Capacitat per descriure i aplicar conceptes relacionats amb la salut comunitària, malalties i trastorns, inclosos els problemes ambientals, les agències de salut, les trajectòries sanitàries, les malalties transmissibles, les malalties cròniques i genètiques, les malalties i trastorns mentals i emocionals i la prevenció, tractament i control de malalties.
• Habilitat per integrar conceptes d'educació sanitària en altres disciplines.
Planificació i implementació
• Capacitat per utilitzar la tecnologia disponible en Educació Física/classe de salut per millorar l'eficàcia instructiva i els resultats de l'aprenentatge dels estudiants.
• Professionalisme.
• Capacitat per connectar-se amb la vida quotidiana i l'aprenentatge permanent mitjançant la modelització de conceptes de condicionament físic i salut.
• Capacitat per esdevenir un advocat eficaç per a l'ensenyament físic/de la salut a través del creixement professional continuat i la promoció de la capacitat física.

Taula 26. Competències específiques segons la Arkansas Departament d'Education per als mestres d'Educació Física/Salut. (2011)

3.5.5. Competències específiques dels docents d'Educació Física segons Contreras (2012)

Contreras (2012) tenint en compte la definició de competències del professorat generalista i per les informacions aportades per experts en el camp de la motricitat

suggereix una sèrie de competències pròpies del professor d'Educació Física. La major part de les descrites són aplicables a qualsevol matèria. Les específiques del professor de l'àrea indicades per l'autor són les de la Taula 27.

• Dominar els continguts de l'àrea d'Educació Física.
• Planificar unitats i seqüències didàctiques motrius.
• Ajustar les activitats al nivell i les possibilitats motrius dels alumnes.
• Motivar la pràctica de l'activitat física saludable.
• Implicar els pares en la construcció del coneixement de l'Educació Física.

Taula 27. Competències específiques dels docents d'Educació Física segons Contreras. (2012)

3.5.6. Competències específiques dels docents d'Educació Física segons Blázquez (2013).

Blázquez (2013) es planteja dues qüestions molt interessants. Per un costat la definició de l'èxit en EF i, per l'altra, com cal delimitar el què cal entendre com a ensenyament exitós. Conclou que la resposta és diversa i que hi ha hagut molts intents per definir-la des de diferents perspectives. Considera que l'aprenentatge dels alumnes depèn, essencialment, de les característiques i del comportament del professor. Assenyala deu competències claus per intervenir en la gestió de la classe d'Educació Física. De les déu competències assenyalades, nou són aplicables a qualsevol matèria i una té un caire més específic del professorat d'EF (Taula 28).

• Dissenyar i implementar les diferents metodologies en l'ensenyament de l'Educació Física per a l'aprenentatge de noves habilitats, capacitats i competències (l'autor especifica que cada contingut requereix una manera concreta i determinada d'ésser ensenyat, per la qual cosa els docents han d'emprar estils d'ensenyar que estiguin d'acord amb aquestes condicions)

Taula 28. Competències específiques dels docents d'Educació Física segons Blázquez. (2013)

3.5.7. Competències dels docents d'Educació Física segons Rodríguez, Del Valle i De la Vega (2018)

Quan ja estàvem en una fase molt avançada en la elaboració de la tesi, Rodríguez, Del Valle i De la Vega (2018) han publicat un article titulat "Revisión nacional e internacional de las competencias profesionales de los docentes de Educación Física" que pretenia efectuar:

> una aproximació sobre quines competències ha de posar en pràctica el professorat d'Educació Física que permeti definir un perfil docent excel·lent i eficaç ... [*mitjançant*] la revisió dels marcs per al bon ensenyament a nivell nacional i internacional i investigacions sobre les competències professionals dels docents tant a nivell general com en concret de l'Educació Física. (p. 383).

Bona part de l'article està dedicat a les competències docents generals que ha de posseir tot el professorat. Al punt 2.3 es refereixen a les competències específiques del professorat d'Educació Física, citant les aportacions de Hernández i Velázquez (2010), Lavega (2008) i Carreiro da Costa (2006), que reproduïm a la Taula 29.

Hernández i Velázquez (2010)	• El coneixement del contingut d'ensenyament: fa referència a les competències en els continguts específics pel que fa a la matèria d'Educació Física.
	• El coneixement didàctic del contingut: on avalua el nivell de percepció que té el professorat en el disseny d'activitats, l'avaluació dels aprenentatges, possibilitats que els recursos i eines didàctiques poden oferir.
	• La gestió / organització de la classe: pel que fa a el domini relacionat amb el maneig i disposició d'aquelles variables relacionades amb la gestió i l'organització del procés d'ensenyament-aprenentatge que permet un bon ambient de treball.
	• El lideratge i la relació amb altres agents: es refereix a el nivell de competències que té el docent per establir relacions cordials amb altres membres de la comunitat educativa, repercutint en la seva valoració com a persona de referència.
Lavega (2008)	• Saber (competència tècnica): fa referència a la competència de saber identificar quins són els objectius, continguts i criteris en què es basa l'actuació docent, per seleccionar les millors situacions d'aprenentatge.
	• Saber fer (competència metodològica): es refereix a la competència per aplicar els coneixements i procediments a la realitat de l'aula, solucionant problemes, aplicant enginy i eficàcia en les situacions noves.
	• Saber estar (competència participativa): intervé l'enteniment interpersonal, comunicació i cooperació i treball en equip.
	• Saber ser (competència personal): tenir una imatge real d'un mateix, adquirint responsabilitat, presa de decisions i saber relativitzar les frustracions amb competència professional i comportament ètic.
Carreiro da Costa (2006)	• Presentar un profund coneixement científic i pedagògic: per això ha de conèixer els continguts dels programes d'Educació Física per als diferents graus, tenir un coneixement didàctic del contingut, posseir un coneixement pedagògic general, tenir un coneixement de la teoria i desenvolupament curricular , saber caracteritzar els

	alumnes i saber avaluar les seves característiques, necessitats de formació i aprenentatge, conèixer els contextos educatius, conèixer l'axiologia i la història de l'educació i de l'Educació Física, dominar l'estructura del funcionament de el cos, descrivint els processos mecànics, bioenergètics i d'informació associats a el moviment humà i als contextos en què passa, dominar els processos específics d'entrenament dels alumnes, sigui en l'àmbit de l'aptitud física, sigui en la millora de les presentacions esportives.
	• Posseir un vast repertori d'habilitats tècniques d'ensenyament, específicament: per saber com i quan utilitzar els diferents estils d'ensenyament, així com les tècniques d'instrucció, gestió, clima i manteniment de la disciplina i utilitzar estratègies de diferenciació i atenció a la diversitat de la classe.
	• Utilitzar les noves tecnologies: especialment les potencialitats didàctiques del programari relacionat amb les tasques i els objectius de l'ensenyament de l'Educació Física, els recursos multimèdia en l'ensenyament i les potencialitats d'internet.
	• Treballar en equip, específicament: treballa amb els altres professors de l'escola i especialment amb els professors del departament d'Educació Física en la concreció dels objectius de el Projecte de continguts de l'Educació Física, relacionat amb el Projecte Educatiu de Centre.
	• Participar en la gestió de l'escola: usa els recursos de l'escola, elabora projectes de desenvolupament.
	• Analitza contínuament el seu ensenyament i el resultat del seu treball i promou els canvis necessaris, aprenent contínuament al llarg de la seva carrera.
	• Presenta una actitud científica cap a l'activitat professional: concep i realitza projectes d'investigació-acció.
	• Actua d'acord amb principis ètics i morals: específicament s'enfronta els deures i els dilemes ètics de la professió, lluita contra els preconceptes i les discriminacions sexuals, ètniques i socials.

Taula 29. Competències específiques del professorat d'Educació Física segons els autors citats per Rodríguez, Del Valle i De la Vega. (2018)

Com podem observar, la major part de competències específiques del professorat d'Educació Física, extretes i exposades pels autors de la revisió, són aplicables a tot el professorat, sigui quina sigui la seva especialitat, i no poden ser considerades específiques dels docents d'aquesta matèria. No aporten qüestions rellevants i diferencials que hàgim deixat de tenir en compte en la nostra recerca.

3.5.8. Competències dels docents d'Educació Física en el sistema educatiu català

Pels mateixos motius que hem separat les competències professionals docents en l'àmbit català de la resta de models, dediquem un apartat a les competències dels docents d'Educació Física al centres docents de Catalunya.

L'única referència explícita a les funcions, que no competències, del professor d'Educació Física la trobem a la Llei 3/2008, de 23 d'abril, de l'exercici de les professions de l'esport, que regula els aspectes bàsics de l'exercici d'algunes .de les professions pròpies de l'àmbit de l'esport, determina les competències necessàries per exercir-les i estableix expressament quines són aquestes professions i la forma d'acreditació d'aquestes competències, i concreta les titulacions necessàries. La llei té en compte la proposta de recomanació 2006/1063 (COD) del Parlament Europeu i del Consell Europeu.

La Llei reconeix i regula la professió de professor o professora d'Educació Física. És significatiu el comentari que trobem al preàmbul quan indica que la professió de professor d'Educació Física compta amb una gran tradició però, no obstant això, fins avui no ha tingut el reconeixement adequat.

No s'explicita, en cap punt, quines són les competències del professor d'Educació Física. Només a l'article 3 s'assenyala que:

> La professió de professor o professora d'Educació Física permet impartir, en els nivells d'ensenyament corresponents, la matèria d'Educació Física a l'alumnat i fer totes les funcions instrumentals o derivades, com ara planificar, programar, coordinar, dirigir, tutorar i avaluar l'activitat docent en el marc de la legislació bàsica dictada per l'Estat amb aquesta finalitat i per la normativa de la Generalitat de desplegament de les competències que li són pròpies. Així mateix, l'exercici de la professió permet impulsar, planificar, programar, coordinar, dirigir i avaluar les activitats de l'esport escolar que es programin i s'exerceixin en els centres educatius fora de l'horari escolar.

3.5.9. Comparació dels diferents models de competències professionals específiques del professorat que imparteix l'Educació Física

De l'anàlisi i comparació dels diferents models de competències específiques del professorat d'Educació Física que hem mostrat anteriorment, en podem extraure algunes conclusions:

- La concreció de les capacitats de models és molt variada. Va des d'un simple paràgraf o dues línies (Contreras, Sebastiani i Delgado) fins a una formulació extensa (Arkansas i ANECA), passant per Blázquez que n'identifica cinc.

- La formulació sintàctica de les capacitats és divergent. En algunes propostes s'empra l'infinitiu del verb per iniciar les frases (conèixer, saber, dominar, aplicar, ajustar, motivar,...). Arkansas empra les introdueix amb les expressions "capacitat per a" + verb o "habilitat per a" + verb. Sebastiani i Delgado empren la tercera persona del singular del present, referint-se al docent (orienta, domina).

- Les dues anteriors consideracions són indiciàries de les dificultats que hi ha per confrontar les diferents propostes.

- A les propostes d'Arkansas i ANECA les competències s'agrupen en diferents camps competencials. A la resta es llisten sense cap tipus de classificació.

- Les dues propostes extenses incideixen en una varietat de coneixements teòrics relacionats amb la biologia i la salut (fonaments biològics i fisiològics del cos humà, processos d'adaptació a l'exercici físic i la seva relació amb la

salut, la higiene i l'alimentació, conductes perceptiu-motrius i la seva evolució ontogènica i saber aplicar-ne els fonaments educatius afavoridors del seu desenvolupament....)

- Arkansas redacta moltes competències sota una perspectiva teòric-pràctica: "descriure i aplicar", "analitzar i corregir", que implica coneixement de la matèria i capacitat per implementar-la.

- En dues propostes es parla del coneixement d'instal·lacions i materials, així com de la seva gestió (conèixer tipologies bàsiques d'instal·lacions i de material simbòlic i funcional relacionats amb l'activitat física, i els fonaments de la seva gestió. Coneixement de diferents tipus d'equipaments, senyalització, funcionalitat, característiques de polivalència, seguretat, etc. Conèixer tipologies bàsiques d'instal·lacions i de material simbòlic i funcional relacionats amb l'activitat física, i els fonaments de la seva gestió. Capacitat de gestió eficient d'instal·lacions i recursos materials propis de l'Educació Física...).

- En dues propostes es fa referència explícita al joc com a recurs didàctic (saber utilitzar el joc com a recurs didàctic i com a contingut d'ensenyament). En la proposta de la universitat de Barcelona s'assenyala la necessitat de conèixer la cultura popular.

- Blázquez se centra en els aspectes didàctics. Assenyala la implicació dels pares en la construcció del coneixement de l'educació física.

- En la concreció d'Arkansas, podem observar una notable incidència en determinats aspectes relacionats amb la salut, que no són habituals en el currículum d'Educació Física del nostre país (la salut mental i emocional, la

salut dels consumidors, les assegurances de salut i les lleis d'assegurança mèdica, l'ús i abús de drogues, primers auxilis bàsics, reanimació cardiopulmonar, cites i matrimonis, resolució de conflictes, criança dels fills, problemes familiars i socials, gerontologia i mort, aplicar conceptes relacionats amb la salut comunitària, malalties i trastorns, inclosos els problemes ambientals, les agències de salut, les trajectòries sanitàries, les malalties transmissibles, les malalties cròniques i genètiques, les malalties i trastorns mentals i emocionals i la prevenció, tractament i control de malalties).

3.6.Recapitulació

Al llarg del capítol hem vist diferents definicions de competències professionals docents, observant que hi ha una notable disparitat a l'hora de descriure el nucli constituent d'una competència docent i les seves característiques fonamentals. A continuació hem presentat les característiques d'alguns models de competències professionals dels docents, entre els que s'hi troba el corresponent a Catalunya, i els hem comparat. Hem pogut comprovar que les formulacions dels models analitzats són molt variades, tant pel que fa a l'estructura, com al contingut, quantitat o la manera com són redactades formalment les competències. Hem pogut esbrinar que, malgrat tot, es constata la presència d'un conjunt de categories que, d'una o altra manera, estan presents en pràcticament tots els models, sintetitzant-les en una taula.

Posteriorment hem estudiat les competències professionals docents que han de posseir els especialistes en Educació Física. Hem descrit, analitzat i comparat les proposades per diverses autors i institucions. Entre les analitzades s'hi troben les de Catalunya, que adquireixen especial rellevància per la incidència directa que tenen en la població objecte d'estudi en la nostra recerca.

Capítol 4. Avaluació. Conceptes generals

4.1.Breu recorregut històric

L'avaluació és una activitat inherent a les activitats humanes. Des que naixem és present a les nostres vides. Constantment avaluem i som avaluats. És una tasca que realitzem de manera intuïtiva (quin temps fa?, tinc els ingredients necessari per fer aquesta recepta?,....) o explícita (punts a mirar en la ITV d'un vehicle, procés de valoració d'un malalt, ...) en les activitats diàries (Díaz Lucea, 2003).

Amb freqüència sentim parlar de practiques avaluadores: de la qualitat de l'aire, dels medicaments, de la solvència de les entitats bancàries, dels riscos sísmics, de la incidència d'una malaltia en la població, de la qualitat de productes de consum, ... i, també, d'avaluacions educatives.

Gimeno Sacristan (1993) indica que l'avaluació s'ha convertit en una acció que es efectuada sistemàticament pels professors i/o les institucions educatives i que constitueix una part important de la pràctica pedagògica. No obstant, no sempre ha estat així. Efectuarem un breu recorregut històric que ens ajudi a delimitar-ne el concepte, seguint els treballs de Díaz (1993), Escudero (2003), Hernández, Montes i Delijorge (2007), Donoso (2011) i Serrano (2013).

La mesura en educació ja s'emprava a l'edat antiga com a mitjà per valorar, diferenciar i seleccionar els estudiants, evidentment sense una teoria que la sustentés (Escudero, 2003). A la Xina imperial s'empraven proves per a seleccionar els funcionaris (Dubois, 1970 i Coffman, 1971). A la Bíblia hi trobem fragments on es parla d'avaluació (Sundbery, 1977). A les societats gregues i romanes s'efectuaven exàmens al professorat (Blanco, 1994). Al Tetrabiblos, un llibre sobre filosofia i pràctiques

astrològiques atribuït a Claudi Ptolomeu, amb plantejaments avaluadors, es parla d'exàmens de professors grecs i romans. En el declivi de l'imperi romà, trobem referències en fragments de textos de Ciceró i Sant Agustí (McReynold, 1975).

A l'edat mitjana, els exàmens s'incorporen al sistema universitari, tot i que no de manera formal i metòdica. Cal destacar que a aquest exàmens, la majoria orals amb presència de tribunal, només hi arribaven aquells estudiants que els professors consideraven que estaven preparats per superar-los. A l'època del Renaixement sobresurt l'obra d'Huarte de San Juan "*Examen de ingenios para las ciencias*" on advoca per l'observació com a mètode elemental per a l'avaluació (Rodríguez i al., 1995).

El segle XVIII destaca per l'aparició d'un nombre elevat de universitats i institucions educatives. Per fer front a l'increment de la quantitat d'estudiants, es necessita un sistema per comprovar els mèrits dels individus i s'incorporen normes sobre l'ús de l'examen escrit (Gil, 1992). Amb l'entrada del segle XIX i l'aparició dels sistemes nacionals d'educació sorgeixen els diplomes de graduació. El 1845, Horace Mann, un educador de Boston, argumenta de manera convincent que els exàmens escrits aplicats i classificats en condicions uniformes eren una millor mesura que els orals (Aiken, 2003). Tot i aquest avenç, no es tracta d'una avaluació amb bases teòriques i amb instruments fiables.

La mesura del rendiment escolar la introduí Rice l'any 1879, amb la publicació de diversos treballs. Verificà que no hi havia correlació entre el rendiment i el temps emprat. Desenvolupà escales de redacció, ortografia i càlcul aritmètic. És considerat el primer investigador sobre avaluació en el marc educatiu (Mateo et al., 1993). Amb els seu treballs s'inicià l'interès per la mesura científica de les conductes humanes. A

principis del segle XX destaquen els treballs d'Edgard L. Thorndike (1903), considerat l'autor del primer tractat sobre la mesura educativa i els de francès Alfred Binet (1904) que desenvolupà "una mesura vàlida, objectiva i pràctica d'educabilitat, apta per identificar entre els que no aprenien, a aquells amb capacitats mentals massa limitades per permetre el progrés normal de l'aprenentatge." (Díaz Barriga, Á., et al., 1993, p. 92). Es desenvolupà una gran activitat avaluadora de caire conductual. Els test foren els instrument principals d'avaluació, per la qual cosa aquest període serà anomenat del "testing". Als anys 20 i 30 aconseguiren gran popularitat. El 1920, McCall proposava al professorat l'elaboració d'instrument d'avaluació propis per als seus alumnes. És a finals dels anys 40 que l'entusiasme per l'ús del test estandarditzat amaina i sorgeixen les primeres crítiques al seu ús.

El tradicional concepte d'avaluació educativa sorgeix als anys 30 del segle passat. Ralph Tyler, considerat el pare de l'avaluació educacional, desenvolupà el primer model d'avaluació orientada als objectius d'aprenentatge (Tiana Ferrer, 1998). Tyler publicà l'obra "Eight-Year Study of Secondary Education" per a la "Progressive Education Association" (any 1942) proposant que l'avaluació facilités la orientació i millora de l'educació, per la qual cosa era necessari donar-li un caire tècnic i científic. A partir d'aquí, segons Sufflebeam i Shinkfield (1987), les propostes de Tyler es generalitzen en l'educació perquè les anteriors no oferien millores en l'educació. Als anys 60, el concepte l'avaluació sofreix una nova transformació, determinant que aquesta ha de facilitar la presa de decisions per millorar l'ensenyament, a través de la recollida i l'anàlisi d'informacions pertinents a l'efecte (Cronbach, 1963). A EEUU suposa el començament de l'avaluació dels currículums. A partir dels anys 70 autors com Scriven (1967), Stufflebeam (1971), Stake (1967) i Eisner (1967) impulsen la recerca sobre la conceptualització i la metodologia de l'avaluació. Es creen centres per a la seva investigació i universitats importants dissenyen programes per formar

avaluadors, alhora que es creen publicacions que faciliten la divulgació de les recerques. És el moment que podem considerar com a inici de la metaavaluació i l'avaluació formativa.

Com hem pogut comprovar, el concepte ha evolucionat al llarg dels anys, alterant-se i adaptant-se a cada moment i context educatiu (Prieto, 2015). En els darrers temps, ha passat a constituir una qüestió central en els diferents àmbits relacionats amb l'educació (Salinas, 2007).

4.2.Definició

El recorregut històric que hem efectuat anteriorment, ens ha permès comprovar que, al llarg del temps, s'han anat produint canvis significatius en el concepte d'avaluació. Algunes pràctiques s'han consolidant notablement, la qual cosa ha originat confusions entre una sèrie de termes que formen part del mateix camp semàntic però que convé considerar per delimitar correctament què entenem, actualment, per avaluació. Al respecte Álvarez (2005) afirma que:

> En termes precisos, ha d'entendre's que avaluar amb intenció formativa no és igual a mesurar ni a qualificar, ni tan sols a corregir. Avaluar tampoc no és classificar ni és examinar ni aplicar tests. Paradoxalment, l'avaluació té a veure amb activitats de qualificar, mesurar, corregir, classificar, certificar, passar test, però no es confon amb elles. Comparteixen un camp semàntic, però es diferencien pels recursos que utilitzen i els usos i fins a què serveixen. Són activitats que tenen un paper funcional i instrumental. D'aquestes activitats artificials no s'aprèn. Respecte d'elles, l'avaluació les transcendeix. Just on elles no arriben, comença l'avaluació educativa. Perquè ella es doni, cal la presència de subjectes. (p. 11)

Establir amb claredat una definició d'avaluació pot ser tan complex com delimitar el número d'autors, corrents i teories que han intentat la seva conceptualització (Herrera, 2009). Miras i Solé (1992) indiquen que la diversitat de definicions del terme es poden considerar al llarg d'un continuum amb dos pols. En un s'hi troben els qui la consideren

com un element de judici i a l'altre els qui creuen que és un factor que ha de permetre prendre decisions. Pimienta (2008) indica que:

> les definicions van des d'una declaració rigorosa de comparació de la realitat avaluada amb uns objectius prèviament establerts, passant per una tendència a considerar aspectes qualitatius en el procés avaluador i la consideració del per a què avaluar, fins als plantejaments de procediments vistos per a la recopilació d'informació que ens permeten la comparació per emetre judicis i contribuir a la presa de decisions. (p. 4)

No obstant, ambdues perspectives no són pas excloents. Al llarg del temps, són molts els autors que inclouen la idea de judici i la de presa de decisions en les seves definicions, com veurem en algunes de les què mostrem a continuació.

Adaptant els treball de López Galán (2004) que cita Jiménez et al. (1999) les definicions d'avaluació es poden classificar, segons el procés històric i el concepte filosòfic, epistemològic i metodològic que les sustenten en quatre grups[3]:

a) *Visió finalista.* L'important es comprovar els resultats. Perspectiva sumativa.

- Tyler (1950): "Procés que determina fins a quin punt s'han aconseguit els objectius previstos".

- Lafourcade (1972): "Procés que té per finalitat controlar de manera sistemàtica en quina mesura s'han aconseguit els resultats previstos en els objectius especificats amb antelació".

b) *Visió meritocràtica.*

[3] Les definicions estan copiades de Galán (2004, p. 12-13):

- Suchman (1967): "Procés d'emetre judicis de valor".

- Scriven (1967): "Procés pel qual es determina el mèrit o valor d'alguna cosa".

- Nevo (1983): "Apreciació o judici pel que fa a la qualitat o valor d'un objecte".

- Joint Comitte (1988): "L'avaluació és l'enjudiciament sistemàtic de la vàlua o mèrit d'un objecte".

c) *Visió formativa*. L'important és millorar els resultats a través de la recollida d'informacions al llarg del procés.

- Cronbach (1963): "Procés de recopilació i utilització de la informació per prendre decisions".

- Stufflebeam i Shinkfield (1987): "Procés d'identificar, obtenir i proporcionar informació útil i descriptiva sobre el valor i el mèrit de les metes, la planificació, la realització i l'impacte d'un objecte determinat, amb la finalitat de servir de guia per a la presa de decisions, solucionar els problemes de responsabilitat i promoure la comprensió dels fenòmens implicats ".

- Ferrández (1993): "Emetre un judici valoratiu sobre una realitat educativa en funció d'unes dades i amb el propòsit de prendre decisions al respecte".

d) Visió sintetitzadora. Inclouen aspectes de les anteriors.

- Provus (1971): "Comparació de les execucions o comportaments dels alumnes amb certes normes per determinar si s'ha de dur a terme, es continua o es conclou en el procés d'ensenyament".

- Tenbrick (1984): "Procés d'obtenir informació i usar-la per formar judicis que al seu torn s'utilitzaran en la presa de decisions".

- Pérez Gómez (1983): "Procés de recollida i provisió d'evidències, sobre el funcionament i evolució de la vida a l'aula, en base a les quals es formen decisions sobre la possibilitat, efectivitat i valor educatiu del currículum".

Per poder desenvolupar la nostra investigació necessitem especificar la conceptualització d'avaluació que emprarem al llarg del procés. Ens identifiquem amb la proporcionada per Tejada (2004, p. 5-6):

> Un procés sistemàtic de recollida d'informació, no improvisat, necessitat d'organitzar els seus elements, sistematitzar les seves fases, temporalitzar les seves seqüències, proveir els recursos, construir o seleccionar els instruments, etc. En qualsevol cas, des de plantejaments multivariats pel que fa als instruments, tècniques i mètodes, així com agents.
>
> ...Orientada cap a la presa de decisions. El procés avaluador ha de tenir una utilitat, en aquest sentit apuntem entre d'altres a la presa de decisions orientada a la millora de la pràctica. Això vol dir a més, que l'avaluació ha de ser un mitjà però no un fi en si mateixa.

Per tant, podem afirmar com a característiques més remarcables de l'avaluació que:

- és una pràctica complexa, sistemàtica, altament estructurada,

- s'han de considerar diferents aspectes de l'objecte avaluat,

- s'ha de disposar d'una varietat àmplia de mètodes i d'instruments,

- pot ser aplicada per més d'un agent,

- la informació obtinguda ha de ser valorada,

- ha de ser útil per a la presa de decisions.

4.3. Dimensions de l'avaluació

Seguint Tejada (2005), en qualsevol procés avaluador cal considerar les següents set dimensions:

- Objecte de l'avaluació.
- Finalitat.
- Moment.
- Model paradigmàtic.
- Instruments.
- Avaluador.
- Referent.

4.3.1. Objecte de l'avaluació

Respon a la pregunta *Què avaluar?*

Tot procés avaluador es desenvolupa per obtenir informació sobre determinades persones, assumptes, temàtiques, situacions, programes, necessitats, aprenentatges. El que cal efectuar en primer lloc es determinar adequadament l'objecte, perquè determina les posteriors decisions.

4.3.2. Finalitat de l'avaluació

Respon a la pregunta *Per a què avaluar*?

Santos Guerra (1999) atribueix a l'avaluació cinc finalitats:

- *Diagnòstica.* L'avaluació facilita el coneixement sobre la situació actual d'un assumpte i permet ajustar les accions necessàries per aconseguir els objectius previstos

- *Selectiva*. Permet efectuar la classificació i la tria dels element en relació a un conjunt.

- *Jerarquitzadora*. Atorga a l'avaluador la capacitat de decidir què és avaluable, com ha de ser avaluat i què és el que té èxit en l'avaluació, la qual cosa li confereix poder legal, actuant com a mecanisme de control.

- *Comunicativa.* L'avaluació és una manera de relacionar-se entre l'avaluador i l'avaluat, que té repercussions psicològiques en ambdós.

- *Formativa*. Permet esbrinar com s'està desenvolupant un projecte, la qual cosa facilita una presa de decisions racional.

Tejada (1998) distingeix entre:

- *Avaluació diagnòstica.* Facilita el coneixement del punt en el que es troba l'objecte de l'avaluació.

- *Avaluació formativa o del procés*. Com hem indicat anteriorment, té com a objectiu valorar com s'està desenvolupant un procés per tal d'efectuar les correccions que calgui en el mateix a fi i efecte de millorar-lo.

- *Avaluació sumativa o del producte.* Pretén mostrar els resultats aconseguits a l'acabar un procés tenint la consideració de judici final. Pot tenir finalitat certificadora, de promoció,...

Tejada no recull *l'avaluació formadora,* introduïda a finals dels anys noranta per Scallon (Nunziati, 1990), que assenyalà la importància que la persona sotmesa a avaluació es converteixi en actor important del procés, mitjançant l'autoavaluació que li permetrà autoregular-se. Per poder desenvolupar aquest tipus d'avaluació, el subjecte ha de conèixer els objectius i criteris d'avaluació.

4.3.3. Moments de l'avaluació

Respon a la pregunta *Quan avaluar?*

En funció de la finalitat de l'avaluació es determina quan es convenient efectuar l'avaluació (Santos Guerra, 2015).

- *Al principi d'un procés*. Pot portar-se a terme al principi d'un procés amb finalitat diagnòstica.

- *En qualsevol moment del procés.* Amb finalitat formativa.

- *A l'acabar un procés*. Amb finalitat sumativa.

- *Diferit en el temps*. Quan es deixa passar un temps prudencial per tal de valorar si transcorregut aquest s'observen repercussions en la pràctica.

- *Puntualment*. Quan es pretén aconseguir informació de determinat objecte en una situació única (p. e. obtenció del carnet de conduir).

4.3.4. Model paradigmàtic

Respon a la pregunta *Com avaluar?*

Morales (2001) assenyala que s'hi distingeixen dues perspectives que depenen de les bases de les quals es parteix:

- *Mètodes quantitatius*. Pretenen mesurar el nivell de consecució del objectius, explicitats amb anterioritat i referits a conductes observables.

- *Mètodes qualitatius*. Neixen amb la pretensió de millorar els processos. Per a desenvolupar-los cal tenir en compte el context i les seves variables independents. No exclou la utilització de dades quantitatives, que són considerades conjuntament amb altres elements emprats en l'avaluació.

Morales diu que un model no és millor que l'altre i cita Blanco (1990,1996) per reafirmar la idea que el convenient és emprar tècniques quantitatives i qualitatives.

4.3.5. Instrumentalització

Respon a la pregunta *Amb què avaluar?*

Es refereix a les eines a emprar per obtenir la informació desitjada, en consonància amb les finalitats i el paradigma dels que es parteix. El mateix Tejada (1998) assenyala que han de ser tècniques i instruments vàlids, fiables i pertinents. Poden ser *estructurats, semiestructurats o sense estructurar*, susceptibles de tractament *quantitatiu o qualitatiu*. Ho resumeix amb "en una paraula, complementarietat i triangulació d'instruments" (p. 15).

4.3.6. Avaluador

Respon a la pregunta *Qui avalua?*

Fa referència a les persones que portaran a terme l'avaluació. Casanova (1999) distingeix entre:

- *Heteroavaluació.* Es l'avaluació tradicional, en la que un subjecte o grup de subjectes, investits d'autoritat, avaluen una persona o grup determinats. El paper que juga cadascú depèn de les característiques que envolten el procés avaluador.

- *Autoavaluació.* L'alumne s'avalua a sí mateix. Marina (2013), citant Clark (2012), el qualifica com a formatiu i formador per a l'alumnat i facilitador de l'autoregulació dels aprenentatges. En la mateixa línia es manifesta Sanmartí (2007) que afegeix que aquesta modalitat d'avaluació permet a l'alumne detectar les dificultats que es presenten durant el procés d'aprenentatge en el que està immers i li obre el camí per cercar les solucions pertinents.

- *Coavaluació.* Dochy, Segers i Sluijsmans (1999) la defineixen com un procés a través del qual un grup avalua els seus companys o iguals. En aquest sentit Lopez Pastor (2005) admet que el procés pot ser tant individual (alumne a alumne) com grupal (grup a grup). Aquest tipus d'avaluació ofereix una retroalimentació de més volum i immediatesa que la del docent (Blázquez, 2017).

- *Avaluació compartida*. Gómez i Quesada (2017) afirmen la necessitat que l'alumnat s'impliqui en les tasques avaluadores per afavorir el seu aprenentatge i que aquest tipus d'avaluació en constitueix una modalitat adequada per aconseguir-ho. L'entenen com "aquella avaluació negociada entre docents i estudiants on la responsabilitat és compartida i en la qual és

imprescindible el diàleg" (p. 9). López Pastor (2005) indica que aquest pot ser individual o grupal. Segons Blázquez (2017) aquest model d'avaluació permet eliminar alguns biaixos de subjectivitat o inexperiència.

- *Avaluació participativa.* És aquella que es caracteritza per la participació del subjecte en el procés avaluador. Associada a algun dels models anteriors: coavaluació, autoavaluació i/o avaluació compartida (Prieto, 2015*).*

4.3.7. Referent

Respon a la pregunta *En relació a què s'avalua?*

Tejada (1998) assenyala que és la font d'on t'extrauen els criteris i els indicadors. Casanova (1999) distingeix entre:

- *Avaluació nomotètica*. És aquella que empra un referent extern de comparació. Hi distingim dues subclasses:
    - *Normativa*. Es produeix quan es compara l'objecte a avaluar amb l'execució d'un grup normatiu del qual s'ha obtingut una mitjana que servirà de referència. Això implica que un mateix subjecte avaluat pot donar una puntuació baixa si la mitjana del grup és alta i, a la inversa, pot puntuar alt si la mitjana del grup és baixa.
    - *Criterial*. Es compara l'objecte a avaluar amb un criteri establert prèviament, sense comparar-lo amb altres, com en la modalitat anterior. Permet avaluar els resultats aconseguits per un individu respecte a un àmbit determinat de conductes (Berk, 1986). El criteri és l'objectiu definit amb anterioritat en termes precisos.

- *Avaluació idiogràfica.* El referent és intern i ve determinat per les pròpies capacitats del subjecte i el seu potencial per a desenvolupar-les. Pimienta (2008) considera que aquest tipus d'avaluació, a més de les possibilitats que aporta a la persona al tenir-la totalment en compte, hauria de ser l'ideal a assolir. No importa tant comparar-nos amb els altres, amb l'exterior, sinó comparar-nos amb nosaltres mateixos per veure l'avanç assolit.

4.4.Àmbits de l'avaluació educativa

Fa referència als elements als què afecta l'avaluació. Torranzos (2003) considera quatre àmbits de l'avaluació educativa: *dels aprenentatges, de les institucions, dels projecte i programes, del sistema educatiu.* Per la seva part Castillo i Cabrerizo (2010) distingeixen entre*: programes escolars centres escolars, actuacions del professorat, aprenentatge dels alumnes, materials didàctics, tècniques o procediments, hàbits intel·lectuals de l'alumnat, sistema educatiu en el seu conjunt, l'avaluació (metaavaluació*).

Per les característiques de la nostra investigació ens centrarem en:

- **Avaluació d'aprenentatges**. Bordas i Cabrera (2001) assenyalen que l'aprenentage és l'objectiu central de l'educació i "l'avaluació condiciona de tal manera la dinàmica de la classe que bé podria dir-se que l'hora de la veritat no és la de l'aprenentatge, sinó la de l'avaluació" (p. 25). Afirmen que al parlar d'avaluació dels aprenentatges cal plantejar-se la conceptualització des de la que hom parla, atès que a les últimes dècades el concepte d'avaluació ha sofert profunds canvis. Torranzos (2003) afirma que té com a objectiu recollir dades sobre el què passa en el context escolar. Suposa l'enregistrament

d'indicis clars del procés d'aprenentatge (procés complex), mitjançant estratègies metodològiques precises. González i Pérez (2004) indiquen que, habitualment, quan es parla d'avaluació es pensa, bàsicament i fins i tot exclusivament, en els resultats aconseguits. Expliquen que aquesta és una herència del sistema tradicional d'educació i que, actualment, l'avaluació adquireix un nou sentit, com a peça clau del procés d'ensenyament-aprenentatge atès que ha de proporcionar a l'alumne l'ajut necessari per a què aquest pugui progressar. L'avaluació esdevé, en primer lloc, una pràctica reflexiva pròpia del docent. A grans trets, té com a objectiu esbrinar com es desenvolupa el procés d'ensenyament-aprenentatge i valorar fins a quin punt s'han aconseguit els objectius establerts a la planificació.

- **Avaluació de professorat**. Manzi, González i Sun (2011) afirmen que és un dels canvis que poden observar-se en les polítiques que implementen els governs a les últimes dècades. Implica un bon desplegament tècnic i logístic D'una banda, imposa la necessitat de desenvolupar instruments de mesurament capaços d'establir el nivell real d'acompliment dels professors utilitzant per a això múltiples fonts: el judici del propi avaluat, evidència directa de la seva tasca en aula i el report de parells i supervisors.

4.5.Metaavaluació

Com ja hem fet palès anteriorment, l'avaluació juga un paper cabdal en qualsevol procés. Per aquest motiu, una avaluació mal dissenyada o duta a terme de forma incorrecta o deficient, no només resulta inútil, sinó que serà perjudicial per al procés ja que aportarà dades imprecises i/o falses que deformaran les decisions a prendre de cara al futur. És en aquest sentit que esdevé fonamental la necessitat d'avaluar

l'avaluació, és a dir, de portar a terme metaavaluacions. Stufflebeam (2005), un estudiós del tema, així ho indica al fer incidència en la necessitat que les avaluacions siguin adequades als objectius per als que han estat dissenyades:

> Si les avaluacions han de proporcionar una guia oportuna, les pròpies avaluacions han de ser solvents. Entre altres consideracions, s'han de centrar en les qüestions adequades, ser exactes en les seves definicions, no ser tendencioses, ser comprensibles i ser justes per a aquells el treball dels quals s'està examinant. (p. 208).

La majoria d'autors estan d'acord en que fou Michael Scriven, a finals de la dècada dels seixanta, qui n'introduí el concepte. García, E. (2009), a l'entrada "Metaevaluación" del "Diccionario Crítico de Ciencias Sociales" indica que aquest terme:

> ha despertat fins ara un escàs interès entre els especialistes en el camp de l'avaluació. Malgrat aquesta circumstància -o potser precisament per això- la coincidència entre els diferents autors, pel que fa a la definició del concepte que ara ens ocupa és, en els aspectes bàsics, pràcticament total (par. 1).

El Join Committee on Slandars for Educational Evaluation (1981, p. 166) conceptualitza la metaavaluació com "l'avaluació de la avaluació,...examen i verificació independents de la qualitat d'un pla d'avaluació, de la suficiència amb què fou posat en pràctica, de la precisió dels resultats i de la validesa de les seves conclusions".

Per la seva part, el citat Stufflebeam (2001) assenyala que la metaavaluació permet "Definir, obtenir i aplicar informació descriptiva i valorativa sobre la utilitat, viabilitat, pertinència i rigor d'una avaluació i sobre si s'ha desenvolupat de forma sistemàtica i competent, respectuosa, amb integritat i honestedat i responsabilitat social" (p. 185). García Sánchez (2012), per la seva part, afirma que la metaavaluació ens permet determinar:

> la 'qualitat' de les avaluacions, distingir les que han estat o són útils de les que no ho són, contribuint, d'aquesta manera, al desenvolupament de la pràctica educativa i, fins i tot , enfortir les bases teòriques en les que aquesta pràctica se sosté i l'avenç i consolidació del camp professional de l'avaluació. (p. 20)

Monereo (2009) considera que la metaavaluació pot esdevenir un factor clau per aconseguir canvis significatius en els processos avaluadors perquè obliga a posar sobre la taula la insuficiència de l'avaluació tradicional.

4.6.Recapitulació

Al llarg del capítol hem efectuat un breu recorregut per les idees de mesura i avaluació al llarg de la història, que ens ha portat al moment actual. En la seva conceptualització, s'observen diferents tendències: consecució de resultats, determinació d'un mèrit o valor, procés que proporciona informació i síntesi de les anteriors. De les diferents perspectives vistes, hem estimat adequada la idea de Tejada per desenvolupar la nostra recerca. Hem revisat, posteriorment, una a una les dimensions que cal considerar, segons Tejada (2005), en tot procés avaluador com: objecte de l'avaluació, finalitat, moment, model paradigmàtic, instruments, subjecte avaluador i referents, considerant-ne les seves característiques. Finalment hem considerat els àmbits d'aplicació de l'avaluació educativa, explicitant que, per al nostre propòsit, hem d'aprofundir i investigar el relacionat amb l'avaluació dels aprenentatges i del professorat. Hem efectuat, també, una breu al·lusió a la metaavaluació, que té com a objectiu avaluar l'avaluació.

Capítol 5. Avaluació dels aprenentatges i competències curriculars

5.1.El currículum escolar per competències

Les bases amb les que està dissenyat el currículum escolar determinen com es portarà a terme l'avaluació. Stabback (2016, p. 6) assenyala que el currículum representa "una selecció conscient i sistemàtica de coneixements, capacitats i valors; una selecció que incideix sobre la manera en què s'organitzen els processos d'ensenyament, aprenentatge i avaluació per abordar qüestions com què, per què, quan i com haurien d'aprendre els estudiants".

Samper (2013) indica que el currículum acosta els aspectes teòrics i pràctics de l'educació, de manera que connecta les finalitats del sistema educatiu amb l'acció a desenvolupar a les aules. Al currículum s'hi explicita allò que un determinat grup social vol que aprenguin les noves generacions orientant, alhora, la pràctica pedagògica. S'hi especifiquen les seves fonts (psicologia i bases culturals) i s'hi expliciten les finalitats, els continguts, les bases metodològiques on fonamentar la pràctica diària i els procediments d'avaluació.

Des dels anys setanta del segle passat els dissenys curriculars han passat per diferents plantejaments. A l'estat espanyol, a partir de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de l'any 1970 es definien en base a continguts y objectius. Posteriorment, la Ley General del Sistema Educativo (LOGSE) de l'any 1990 s'estructurà a partir de l'adquisició de capacitats per part de l'alumnat. Actualment, a la majoria de països, els currículums s'elaboren considerant com a base

l'adquisició de competències. Sebastiani, Blázquez i Barrachina (2010) justifiquen aquest últim plantejament per la insuficient preparació per a la vida ordinària i la integració en el món laboral que proporcionaven uns sistemes educatius excessivament academicistes

Per a Vargas (2008) el disseny curricular per competències representa:

> Una aportació valuosa i important en l'àmbit escolar, perquè ens mostra com l'enfocament educatiu per competències centra la seva atenció en el procés, i des dels paràmetres constructivistes manifesta la urgència d'aconseguir en els estudiants, la transferència dels coneixements no només als contextos immediats, sinó a la vida mateixa, al present, i també indica la forma d'albirar estratègies per al futur, mitjançant continguts que posseeixen un significat integral per a la vida. (p.10)

Per a Blázquez (2010) la implementació de les competències al currículum pot tenir dos tipus de conseqüències en els centres. Per un costat implica la necessitat de modificar les pràctiques educatives tradicionals i aconseguir una integració dels currículums formal, informal i no formal. Per un altre, exigeix al professorat la reflexió sobre les activitats que porta a terme a la classe, perquè valori el potencial que mostra cadascuna d'elles per aconseguir el desenvolupament de les competències previstes al currículum. Alhora, implica canvis en el model organitzatiu, amb agrupaments més flexibles, personalització de propostes didàctiques, obertura del centre a l'entorn, ús de les TIC i presència dels entorns virtuals d'aprenentatge.

Martínez (2009) afirma que el model curricular per competències implica canvis metodològics, entre els que assenyala:

- Les situacions d'ensenyament aprenentatge han d'estar contextualitzades en caràcters i problemàtiques de la vida real.
- S'han d'apropar els aprenentatges als interessos i motivacions de l'alumnat.
- Cal prioritzar una metodologia investigadora partint en tot moment de situacions problema.

- La lectura i el tractament de la informació seran estratègies d'aprenentatge fonamentals.
- S'ha de fomentar el treball en equip no només entre l'alumnat, sinó en tots els membres de la comunitat educativa implicats.
- Les competències bàsiques tenen un caràcter transversal, és a dir, s'hi contribueix a través de les diferents àrees que componen el currículum, no havent-hi una relació unívoca entre una determinada competència i una àrea concreta.
- Les competències s'adquireixen a través de les tasques, el concepte de tasca introdueix el context d'acció, és a dir, l'alumne/a ha de fer alguna cosa, per això, el correcte plantejament de les tasques té una especial rellevància.
- L'organització del centre també contribueix a l'adquisició i el desenvolupament de les competències bàsiques, des de la tutoria, les normes de funcionament del centre, els recursos educatius i la programació de les activitats complementàries i extraescolars. (p.12 i 13)

Per la seva part Casanova (2012, p. 39) assenyala el canvi de rol que implica per al professorat:

> El treball per competències complica el treball del professorat ja que exigeix un tractament transversal dels continguts, a través d'una interrelació permanent, tant pel que fa a les diferents competències proposades com entre les matèries mitjançant les que s'han d'aconseguir. El treball coordinat de l'equip de professors es torna essencial per aconseguir que l'alumnat aconsegueixi realment el domini de les competències definides al currículum.

No obstant l'anterior, el disseny dels currículums per competències no ha estat exempt de crítiques. Coll (2007), tot i admetre aspectes positius, es pregunta si no estarem davant d'una moda passatgera, com moltes de les que circulen en l'àmbit educatiu, justificant-ho, entre altres raons, en la rapidesa amb què aquesta visió s'ha generalitzat d'una forma una mica acrítica. Llamas (2015) considera que el concepte de competència és més propi del món laboral que de l'educatiu ja que "capacitar no és educar". Egido (2011) remarca les dificultats amb les què s'estan enfrontant els sistemes educatius per portar a la pràctica el model basat en competències. Figueras, Capllonch, Blázquez i Monzonís (2016) efectuen una revisió de la literatura en castellà relacionada amb el tema i assenyalen que diversos autors com (Moreno i Soto, 2005), Díaz (2006), Gimeno (2008), entre d'altres, alerten sobre diferents dificultats i/o

inconvenients que sorgeixen en la implementació d'un currículum per competències: imposició dels organismes internacionals en base a interessos econòmics, manca de consens en el concepte, no és la reforma que necessitaven els sistemes occidentals, etc.

5.2.El currículum escolar a la normativa espanyola i catalana

A l'estat espanyol, el Capítol III de la Llei Orgànica 8/2013 per a la millora de la qualitat educativa es titula "Currículum i distribució de competències". A l'article 6 s'hi defineix el currículum i els elements que l'integren:

> "1. A l'efecte del que disposa aquesta Llei orgànica, s'entén per currículum la regulació dels elements que determinen els processos d'ensenyament i aprenentatge per a cada un dels ensenyaments.
> 2. El currículum estarà integrat pels següents elements:
> a) Els objectius de cada ensenyament i etapa educativa.
> b) Les competències, o capacitats per aplicar de forma integrada els continguts propis de cada ensenyament i etapa educativa, per tal d'aconseguir la realització adequada d'activitats i la resolució eficaç de problemes complexos.
> c) Els continguts, o conjunts de coneixements, habilitats, destreses i actituds que contribueixen a l'assoliment dels objectius de cada ensenyament i etapa educativa i a l'adquisició de competències.
> d) La metodologia didàctica, que comprèn tant la descripció de les pràctiques docents com l'organització de la feina dels docents.
> e) Els estàndards i resultats d'aprenentatge avaluables.
> f) Els criteris d'avaluació del grau d'adquisició de les competències i de l'assoliment dels objectius de cada ensenyament i etapa educativa."

A Catalunya, el Decret 119/2015, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, a la part introductòria s' assenyala explícitament que el currículum es basa en l'assoliment de competències:

> Aquest Decret aprofundeix en l'enfocament competencial del currículum de l'educació primària, especialment en la conceptualització de les competències bàsiques, per garantir que tots els professionals del sistema educatiu català la incorporin a la seva pràctica docent. Els continguts de les àrees com a element fonamental per a l'assoliment de les competències s'organitzen en un enfocament integral, multifuncional i transferible de coneixements, destreses i actituds que tots els individus necessiten per al seu desenvolupament personal, la seva realització i inclusió. Aquests continguts degudament combinats i contextualitzats permeten assolir en acabar l'ensenyament obligatori les competències bàsiques, que són la base per continuar l'aprenentatge al llarg de la vida i per poder desenvolupar projectes individuals i col·lectius.

La mateixa línia la podem observar a la part introductòria del Decret 187/2015, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria:

> (...) el currículum de l'educació secundària obligatòria s'ha d'orientar a l'adquisició de les competències bàsiques i ha de facilitar tant la incorporació dels alumnes als estudis posteriors i a la vida adulta com el desenvolupament de l'aprenentatge al llarg de la vida.
> Aquest plantejament competencial no tan sols facilita el grau d'assoliment de les competències, sinó que també promou la notabilitat i l'excel·lència. Igualment, posa els aprenentatges en acció i dissenya un currículum aplicat. El treball per competències constitueix també un estímul metodològic per als equips docents dins els centres i afavoreix la presència dels diferents aspectes transversals del currículum.

I a l'article 1 del mateix Decret es legisla que:

> "L'ordenació del currículum de l'educació secundària obligatòria s'estableix d'acord amb un model d'ensenyament i aprenentatge de caràcter competencial i en el marc d'un sistema que preveu l'orientació educativa i l'atenció a tot l'alumnat com la principal eina per afavorir la continuïtat formativa en els ensenyaments postobligatoris.

5.3.Marc psico-pedagògic en què fonamentar l'avaluació de les competències curriculars

Sens dubte, l'avaluació dels aprenentatges és la modalitat més freqüent en el domini educatiu, atès que la finalitat de tots els centres educatius, des dels de primària fins als universitaris, és que els seus alumnes aprenguin, la qual cosa implica, imperativament, l'activitat avaluadora. No obstant, amb molta freqüència, aquesta es

converteix exclusivament en examinadora/qualificadora. L'avaluació entesa com a activitat útil per millorar els processos encara no està assumida per molts professionals de l'educació. Així ho entenien Coll i Onrubia (2002) quan afirmaven que:

> Introduir canvis substantius en el quefer quotidià de les aules i els centres requereix àmplies dosis de coneixement, imaginació, esforç i perseverança, a més dels necessaris suports i recursos. En el cas de les pràctiques d'avaluació, aquesta dificultat és encara més gran, si és possible, per la varietat de funcions, no sempre fàcilment conciliables, a les que serveix l'avaluació dels aprenentatges dels alumnes, i també per la importància de les repercussions que, a diferents nivells, es deriven dels resultats d'aquesta avaluació. (p .50)

La manera com les activitats didàctiques es desenvolupen en una classe responen a la concepció que el docent té sobre com aprenen els alumnes. Com no pot ser d'una altra manera, l'avaluació no resta al marge d'aquestes creences. Així ho afirmen Escaño i Gil de la Serna (1997, p. 126) quan diuen que "la manera d'avaluar és conseqüència de les idees que tenim sobre com s'aprèn i com s'ensenya". En una línia semblant, es manifesta Ortiz (2015, p. 94) per a qui "es impossible separar la metodologia de la concepció que es tingui sobre l'aprenentatge i l'ensenyament, dels continguts a abordar, de les tècniques usades i, finalment, de l'avaluació proposada."

Per aquest motiu, per desenvolupar aquest apartat hem de delimitar el marc conceptual al que referirem l'avaluació dels processos d'ensenyament i aprenentatge. Pérez (2011) indica que l'OCDE, al document DeSeCo, presenta el concepte de competència en un marc d'interpretació comprensiva, constructivista i holística.

Domènech (2015, p. 4) afirma que "el constructivisme és en l'actualitat, sense cap dubte, l'orientació dominant en la Psicologia de l'Educació/Instrucció".

En la mateixa línia, Blázquez (2013) assenyala que "el constructivisme s'ha transformat en la pedra angular de l'edifici educatiu contemporani" (p. 8) i, més endavant afegeix que "permet orientar el procés d'ensenyament aprenentatge des

d'una perspectiva experiencial, en el qual es recomana menys missatges verbals del professor (mediador) i major activitat de l'alumne" (p. 9). Alhora, indica que estan sorgint nous paradigmes com l'enfoc basat en competències, l'aprenentatge dialògic i la teoria dels sistemes complexos, que en el futur afectaran les pràctiques docents.

5.4. Característiques del marc constructivista dels processos d'ensenyament-aprenentatge

És a finals del segle XX quan es desenvolupa el que s'anomena concepció constructivista de l'ensenyament i aprenentatge. Coll (1996) indica que la seva finalitat no és explicar el desenvolupament i l'aprenentatge humans, sinó que consisteix en:

> configurar un esquema conjunt orientat a analitzar, explicar i comprendre els processos escolars d'ensenyament i aprenentatge. Per aconseguir-ho es nodreix certament en bona mesura de teories constructivistes dels desenvolupament i de l'aprenentatge, i amb total seguretat seguirà fent-ho en els proper anys. (p. 176-177)

Sintetitzant idees de Domènec i de Coll (1985) les aportacions més significatives sobre el constructivisme provenen de :

- Teoria genètica de Piaget i els seus col·laboradors sobre la concepció dels processos de canvi, la formulacions estructurals clàssiques dels desenvolupament operatori i les estratègies cognitives i resolució de problemes.

- Teoria de l'aprenentatge verbal significatiu d'Ausubel i teoria de l'assimilació de Mayer sobre els coneixements previs i l'aprenentatge significatiu vers aprenentatge repetitiu.

- Teoria de l'origen sociocultural dels processos psicològics superiors de Vygotski i la Psicologia Cultural de Cole en relació a l'educació escolar i familiar com a context de desenvolupament la zona de desenvolupament proper i el professor com a mediador entre el contingut a aprendre i l'alumne.

De les aportacions d'aquest conjunt d'investigadors, se'n desprèn un conjunt d'idees-força que haurien de guiar la planificació dels processos d'ensenyament-aprenentatge, i tenen influència en els plantejaments de l'avaluació dels mateixos. Sintetitzant Coll (1986) tenim els següents:

- El nivell de desenvolupament operatori de l'alumne condiciona els seus aprenentatges potencials.

- Es coneixements previs que posseeix cada alumne, estructurats en esquemes de coneixement, determinen la possibilitat de lligar-los amb els nous continguts i aconseguir aprenentatges significatius. És necessari que en aquests últims hi hagi elements que permetin aquesta connexió.

- L'aprenentatge significatiu es possibilita si les activitats proposades estan en la zona de desenvolupament proper.

- L'alumne ha d'assimilar els continguts de manera significativa i no exclusivament repetitiva o memorística.

- Els continguts s'han de presentar amb una organització ordenada.

- L'actitud favorable de l'alumne vers els aprenentatges és important per a aconseguir que progressi. A l'efecte, aquest ha de percebre que té capacitat per a superar amb èxit les tasques que se li proposen.

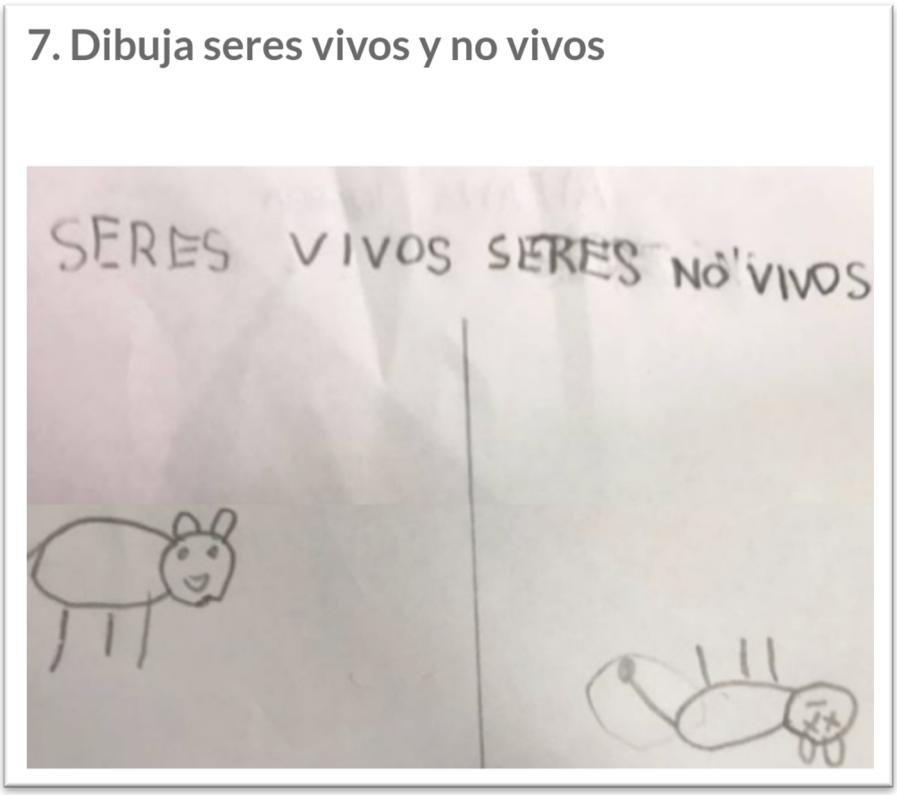
- La possibilitat d'aplicar els nous coneixements a situacions i contextos alternatius és un requeriment de la visió constructivista.

- La provocació de conflictes cognitius, amb intensa activitat mental per part de l'alumne, és important per afavorir els aprenentatges.

- La memorització ha tenir un paper comprensiu i no merament memorístic.

En definitiva, del model de "tabula rasa", en el que se suposava que l'aprenent era un subjecte passiu, que copiava a la seva ment el que li era proposat pel professor, s'ha passat a un paradigma en el que es parteix de la base que el subjecte discent ja disposa d'uns esquemes mentals que li serveixen per llegir i interpretar el que li és presentat, de tal manera que dos subjectes interpretaran de forma diferent la informació rebuda. A la Il·lustració 5 i a la Il·lustració 6 podem observar dos exemples de la visió constructivista de l'aprenentatge (una vinyeta de Tonucci (2009) i una resposta "incorrecta" d'una activitat escolar (2019) recollida de WhatsApp.

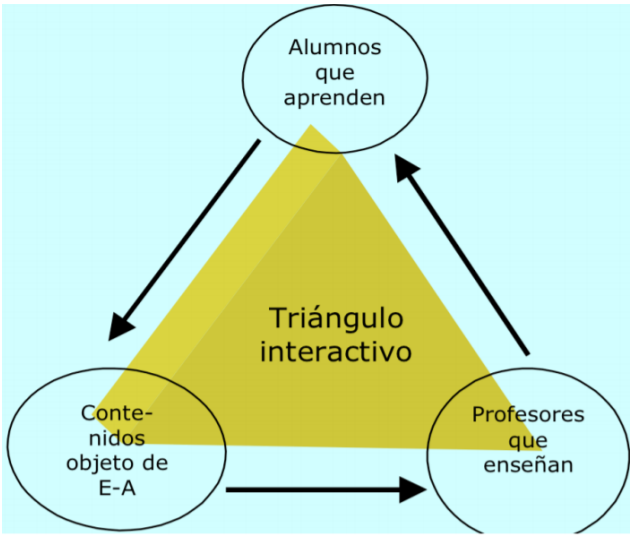
Il·lustració 5. Els alumnes interpreten els nous continguts a partir dels esquemes de coneixement que ja posseeixen. Tonucci (2009, p. 27)



Il·lustració 6. L'alumne interpreta la informació en funció dels seus esquemes i no necessàriament en la mateixa direcció que pretén el professor. Imatge tramesa al meu WhatsApp, en un recull de respostes formalment "incorrectes" en situacions escolars. (2019)

Coll (2002) assenyala que en el procés de construcció de coneixements en els entorns educatius hi intervenen tres elements fonamentals: alumnes, professors i continguts, interaccionant entre sí i formant el que anomena triangle interactiu (Il·lustració 7):

> - **Els alumnes que aprenen.** Els que aporten a l'acte d'aprendre la seva activitat mental constructiva generadora de significats i de sentits. Aquesta activitat mental constructiva actua com a mediadora entre l'ensenyament del professor i els aprenentatges que realitzen.
> - **Els continguts objecte d'ensenyament i aprenentatge**, sobre els quals actua l'activitat mental constructiva dels alumnes per construir sentits i significats. Els continguts objecte d'ensenyament aprenentatge són sabers i formes culturals apartats del seu context natural d'elaboració i ús per ser ensenyats a l'escola amb la intenció que un cop apresos puguin ser emprats per alumnes en contextos diferents a l'escolar. Els continguts curriculars sobre els quals actuen professors i alumnes en bona mesura ja es troben elaborats i definits.
> - **Els professors que ensenyen,** exerceixen el paper de mediador entre els alumnes i els coneixements que pretén que aprenguin creant situacions i activitats especialment pensades per promoure l'adquisició de determinats sabers i formes culturals. El mestre guia i orienta l'activitat mental constructiva dels alumnes cap a l'assimilació significativa dels continguts escolars. L'activitat de ensenyar que exerceixen els mestres actua com a element mediador entre l'activitat mental constructiva dels alumnes i els significats que transmeten els continguts. (p. 9-10)



Il·lustració 7. Triangle interactiu segons Coll. (2002, p. 9)

L'anterior ha posat en tela de judici la funció exclusivament "sancionadora" de l'avaluació que durant molt anys ha imperat en l'ensenyament, per fer-la emergir amb

una força inusitada com una eina imprescindible per desenvolupar adequadament els processos d'ensenyament-aprenentatge. Abans d'introduir nous conceptes, el professor necessita saber quins són els esquemes de coneixement i acció que l'alumnat posseeix respecte als mateixos per planificar adequadament l'acció educativa (avaluació inicial) i, en el decurs del procés, esbrinar com són assimilats per part de l'alumne per proporcionar-li els ajuts adients perquè progressi en la direcció correcta (avaluació formativa). Les noves perspectives en l'avaluació han arribat per quedar-se.

5.5.Avaluació de competències escolars

Champagne, Chiasson, Delaney i Lasnier (2014) estableixen les característiques de l'avaluació per objectius, enfrontant-les a les que són pròpies de les pràctiques avaluadores de l'ensenyament per competències (Taula 30). Precisen que, en realitat, el fet que una característica es presenti en un tipus no exclou la possibilitat d'observar-la en l'altre, però, en general, es manifesta en menor freqüència.

Avaluació en funció de l'ensenyament per objectius	Avaluació en funció de l'ensenyament per competències
• Avaluació relativament fàcil.	• Avaluació exigent.
• Mesura més objectiva.	• Mesura més subjectiva, però més rigorosa.
• De vegades, es divideix entre l'aprenentatge i l'avaluació.	• Cerca la integració entre l'ensenyament, l'aprenentatge i l'avaluació.
• Demanda poca avaluació formativa.	• Demanda molta avaluació formativa.
• Avaluació per preguntes i de vegades per desenvolupaments.	• Avaluació per tasca d'integració que requereix tots els elements de la competència.
• Selecció de continguts per temes o objectius (busca cobrir tot el contingut disciplinari).	• Selecció de contingut en funció de la tasca i de la situació lligada a la competència.
• Avalua una sola vegada un objecte d'avaluació.	• Idealment, mesura moltes vegades un objecte d'avaluació (iteració).
• Avaluació sovint normativa: comparació entre l'alumnat.	• Avaluació criterial: comparació dels resultats amb criteris basats en els resultats esperats.

Avaluació en funció de l'ensenyament per objectius	Avaluació en funció de l'ensenyament per competències
• Dona gran importància al producte (rendiment).	• Dona importància al procés (el procés) i el producte.
• Criteris d'avaluació absents o poc definits.	• L'avaluació s'ha de fer amb els criteris d'avaluació de la competència (a definir en el departament) i no amb els criteris de rendiment.
• Sovint centrada en la memòria.	• Es dona accés a les informacions.
• Més quantitatius.	• Més qualitatiu.
• Qüestions independents les unes de les altres.	• Centrat en la integració dels elements de competència.
• Correcció sistemàtica.	• Judici efectuat per mitjà d'una graella descriptiva amb escales, descrivint diferents nivells de domini de la competència.
• Informa sobre el domini de l'objectiu.	• Informa del grau de domini de la competència.
• En general, l'avaluació a través d'exàmens.	• Avaluació amb tasques d'integració.
• En general, puntuació de pregunta per pregunta.	• Puntuació de la graella descriptiva, demana efectuar un judici.
• Avaluació sumativa	• Avaluació certificadora.

Taula 30. Característiques principals de l'avaluació en funció de l'ensenyament per objectius / per competències, segons Champagne, Chiasson, Delaney i Lasnier. (2014, p 27)

Paquay (2002) afirma que l'orientació dels currículums escolars vers la construcció de competències implica importants modificacions metodològiques i la reelaboració de les pràctiques d'avaluació. Considera que la valoració del domini d'una competència comporta que el subjecte hagi de resoldre tasques complexes, reals si és possible o, de no ser-ho, que s'acostin el màxim a les circumstàncies que es pot trobar en la quotidianitat de la vida, demostrant que és capaç d'executar els procediments idonis per solucionar la tasca proposada. Indica que hi ha d'haver relació entre el que l'alumne ha après i el problema que se li proposa. Indica que l'alumnat ha de participar en l'avaluació del seu aprenentatge per tal d'afavorir la seva autonomia, aspecte central en la construcció de les competències. Refereix que la majoria d'autors avalen la necessitat de l'autoavaluació i diverses formes de coavaluació. De totes maneres reconeix que encara no està ben resolta la manera de concretar aquestes intencions en la pràctica.

Delory (2002) indica que l'avaluació en l'enfoc de l'ensenyament-aprenentatge per competències implica un canvi de perspectiva ja que suposa passar d'un paradigma "transmissiu" on l'avaluació es porta a terme de forma tradicional, amb proves que consten d'un nombre determinat d'ítems i se suma la puntuació obtinguda, a un paradigma "integrador" en el que l'avaluació ha d'estar guiada per tres regles:

- El focus de l'avaluació s'ha de centrar en el desenvolupament de les competències i no en l'adquisició de sabers.

- Ha d'apuntar prioritàriament al grau d'integració dels diferents conceptes treballats i competències desenvolupades.

- Els processos d'avaluació -fins i tot i sobretot els certificadors- s'han d'ancorar en situacions complexes i integrades.

L'autor cita Ketele i altres (1988) que distingeixen quatre nivells en els ítems d'avaluació:

- Nivell 1: Elements de restitució pura (implementació de la memòria).

- Nivell 2: Ítems d'aplicació (implementació d'un algoritme o procediment per executar una operació).

- Nivell 3: Ítems de resolució de problemes (implementació d'un nou enfocament o enfocament conegut en una nova situació completa incloent, per exemple, dades irrellevants).

- Nivell 4: Ítems d'assoliment (planificació de projectes, resolució de problemes oberts, etc.).

El nou enfocament de l'avaluació, segons Delory (2002), s'ha de situar en els nivells 3 o fins i tot 4. El nivell 3, suposa presentar situacions d'avaluació integrativa on l'alumne ha de mobilitzar diferents coneixements, habilitats,... per tal d'activar

diferents competències. Aclareix que en una situació d'avaluació per a l'obtenció d'un títol o certificat, el nivell 4 és molt difícil d'emprar i caldria emprar el nivell 3.

Coll (2007) afirma que les competències són una guia per a l'acció educativa i serveixen per indicar-nos el què l'alumne ha de construir, adquirir i desenvolupar i, lògicament, un referent per a l'avaluació. No obstant, opina que l'enfocament de les competències no resol el problema de com avaluar-les adequadament, atès que les capacitats no són avaluables directament. Per efectuar-ho cal disposar d'alguna font d'informació i alguns criteris d'avaluació, ja que és fàcil perdre el fil del complex camí que s'ha de recórrer entre la seva definició (necessàriament general i abstracta) i la seva adquisició.

Blázquez (2010, p. 168), indica que "donat que l'aprenentatge bàsic de les competències correspon a les àrees o matèries, en general, és possible avaluar el grau de consecució de les competències, especialment dels seus components més específics, a partir de processos d'avaluació de cada disciplina", i assenyala un procés d'avaluació de les competències, dividit en vuit passes:

1. Identificar l'objecte a avaluar: Què es vol avaluar?
2. Definir les finalitat i el moment de l'avaluació: Per a què i quan avaluar?
3. Determinar els criteris d'avaluació.
4. Cercar indicis o evidències. Establir els indicadors d'èxit o compliment.
5. Escollir o dissenyar situacions d'avaluació.
6. Determinar les estratègies, tècniques i instruments d'avaluació. Com registrem les informacions?

7. Qualificar i elaborar informes.

8. Prendre decisions.

Álvarez (2008), assenyala la importància de l'avaluació formativa al parlar de l'avaluació de les competències:

> L'avaluació ha d'estar, com a primer axioma, al servei de qui aprèn, sense cap mena de dubte. I el seu corol·lari: ha de ser font d'aprenentatge primordialment. En conseqüència, i com a principi que se'n deriva lògicament del propi discurs, en l'enfoc per competències l'avaluació ha de desenvolupar funcions essencialment formatives. Per tant, i paradoxalment, l'avaluació que pretengui formar els qui són avaluats ha d'anar més enllà de l'acumulació d'evidències, a la suma de parts inconnexes de dades observades empíricament. En la seva funció formativa l'avaluació ha de donar informació útil i necessària per assegurar el progrés en l'adquisició i comprensió de qui aprèn. També de qui ensenya. (p. 221)

A partir de la definició de competència com a "capacitat de respondre a les exigències o d'efectuar una tasca amb èxit, que comporta dimensions cognitives i no cognitives" (p.150), Villa i Poblete (2011) afirmen que per portar a terme l'avaluació de les competències cal anar més enllà de les convencionals proves objectives, escrites o orals. Després de revisar diversos treballs teòrics i experimentals, assenyalen que caldria incorporar instruments com els mapes conceptuals, el portafolis manual i electrònic, l'entrevista i l'aprenentatge col·laboratiu. Suggereixen un conjunt de principis a tenir en compte a l'hora d'avaluar-les:

- Cal definir prèviament els nivells de domini i indicadors de cada competència.

- L'avaluació d'una competència necessita d'una visió integral de la mateixa i no només la consideració separada dels seus components constitutius (coneixements, tècniques, actituds, capacitat de col·laboració ...). Aquesta perspectiva facilitarà a l'alumne la comprensió "que l'aprenentatge és un cicle

sistemàtic que integra una sèrie d'aspectes que han de manejar per actuar o comportar-se de manera eficaç davant d'una situació problemàtica." (p.151)

- Cal que el professorat observi el desenvolupament dels aprenentatges de l'alumnat per reorientar el procés d'adquisició de cada competència específica.

- Les millors tècniques o instruments d'avaluació seran els que "garanteixen la recollida d'informació, d'evidències dels elements o recursos de competència, com són el portafolis, els mapes conceptuals, els protocols d'observació en el cas de simulacions o representacions , les entrevistes, etc." (p. 149)

- Cal explicitar amb antelació com serà el procés d'avaluació ja que aquest influirà significativament en la manera de desenvolupar el procés d'ensenyament-aprenentatge, segons la orientació que se li doni.

- No centrar-la en aquells elements més fàcils d'avaluar, per evitar la distorsió de la mateixa.

- Fomentar la participació de l'alumnat, a través de l'autoavaluació i l'avaluació conjunta.

- "Ha de considerar *l'experiència personal* que és la síntesi del coneixement, amb la pràctica i la reflexió que les persones realitzen i els permeten desenvolupar les seves competències i adaptar-se més eficaçment a les noves situacions." (p.153)

El professorat ha de modificar la seva manera d'actuar des del punt de vista didàctic, passant a exercir les funcions de facilitador dels aprenentatges i no exclusivament

d'instructor. S'ha de convertir en un guia permanent del procés d'aprenentatge de l'alumnat.

Els Equipes pédagogiques du GAD de Thann et Equipe RVP (2015) elaboren una guia pràctica per ajudar el professorat a que modifiqui la manera com avalua i situar l'avaluació al cor dels processos d'aprenentatge. La guia es el fruit de la reflexió compartida dels equips docents de diferents centres i al llarg de la mateixa desgranen elements que facilitin una millor comprensió de l'enfocament basat en competències, i permetin donar sentit als coneixements que s'ensenyen a les escoles.

Parteixen de la idea que l'aprenentatge es construeix amb la implementació d'estratègies d'avaluació en tres moments clau: al principi, és l'avaluació diagnòstica, al llarg del procés, és l'avaluació formativa i al final, és l'avaluació sumativa que participa en la validació final. L'avaluació no pretén seleccionar els millors sinó ajudar el major nombre d'alumnes a assolir els objectius. Una competència s'adquireix de forma contínua i gradual, en espiral. L'avaluació del seu assoliment només es pot realitzar en situacions o escenaris variats i complexes. Estan a favor de l'autoavaluació, l'avaluació mútua i la coavaluació, que esdevenen elements essencials de l'avaluació formativa, perquè faciliten a l'alumnat la possibilitat de reflexionar sobre el seu propi aprenentatge. El feedback els permet prendre consciència dels objectius a assolir, donar-los indicacions sobre el nivell actual i certa comprensió de la manera de solucionar el desnivell entre ambdós.

Consideren tres graus d'assoliment de les competències i a cada un li correspon un problema d'avaluació:

- L'alumne pot resoldre una tasca complexa i nova per a ell, emprant els procediments més idonis.

- D'una tasca complexa, dividida en altres de més elementals, l'alumne, escull i resol les que coneix d'entre aquestes.

- L'alumne resol una tasca, instrucció o situació concreta i coneguda que impliqui el domini de processos bàsics.

L'alumne ha de conèixer els criteris i indicadors que s'aplicaran al procés avaluador. Fins i tot poden participar en la seva elaboració.

Els autors proporcionen vuit criteris per ajudar a elaborar aquestes avaluacions:

> - l'avaluació es basa en tasques complexes;
>
> - l'avaluació ha de contribuir a que els estudiants desenvolupin les seves competències en major grau;
>
> - l'avaluació requereix l'ús funcional de coneixements disciplinaris;
>
> - no hi ha cap limitació de temps arbitrari durant l'avaluació de competències;
>
> - la tasca i els seus requisits són coneguts abans de la situació d'avaluació;
>
> - l'avaluació requereix alguna forma de col·laboració amb els companys;
>
> - l'avaluació té en compte les estratègies cognitives i metacognitives utilitzades pels estudiants. (p.9)

Pel que respecta a la forma d'avaluar indiquen que hi ha moltes maneres de fer-ho, no essent excloents cap d'elles:

- *Avaluació escrita individual.* Es tracta de resoldre tasques variades, de dificultat progressiva.

- *Valoració oral individual*. S'ha d'emprar com a entrevista i no com a interrogatori, en un clima de confiança.

- *Avaluació individual durant l'activitat.*

- *Avaluació com a part del treball en grup.* Observar el grau i la qualitat de la participació de cada individu.

- *Avaluació en el context de treballs de recerca*.

Els autors també indiquen que per desenvolupar aquest tipus d'avaluació es requereix una bona organització de la classe, afavorir l'autonomia de l'alumnat i realitzar observacions al llarg del temps, sintetitzant-les, de manera que es pugui comprovar l'evolució de cada individu durant el període d'aprenentatge.

Els autors assenyalen que per portar a terme processos d'ensenyament-aprenentatge amb la perspectiva del desenvolupament de les competències, requereix temps, canvis en els plantejaments didàctics, en les relacions que s'estableixen entre les persones i com és percebut l'alumne.

Cal tenir en compte una qüestió important que es plantegen els autors: "Però subsisteix una objecció: funciona amb grups relativament petits; què passarà amb una classe de 30 estudiants?" (p. 10).

5.6. L'avaluació dels processos d'E/A en les etapes obligatòries del sistema educatiu català

5.6.1. Educació primària

A primària, les normes de referència les constitueixen el Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària i l'Ordre ENS/164/2016, de 14 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'educació primària.

Al Decret 119/2015, el contingut referent a l'avaluació s'especifica al capítol IV ("Avaluació i promoció"). Les qüestions generals sobre l'avaluació son legislades a l'article 15:

> Avaluació
> 1. L'avaluació dels processos d'aprenentatge de l'alumnat serà contínua i global, de manera que es tindrà en compte el seu progrés en el nivell d'adquisició de les competències bàsiques pròpies de cada àmbit i el conjunt d'àrees del currículum.
> 2. L'avaluació dels alumnes prendrà en consideració els diferents elements del currículum, el treball fet a classe i l'interès i l'esforç a progressar demostrat per l'alumne. Es posarà especial cura en el caràcter formatiu de l'avaluació. Per això es fomentaran les activitats d'autoavaluació i de coavaluació i es facilitarà el coneixement previ dels criteris d'avaluació. Caldrà, a més, garantir als alumnes un retorn qualitatiu dels resultats assolits, per implicar-los en el seu procés d'aprenentatge.
> 3. El referent per determinar el grau d'assoliment de les competències bàsiques pròpies de cada àmbit són els criteris d'avaluació proposats per a cada cicle i estan recollits a l'annex 2.
> 4. En el supòsit que el progrés de l'alumne no sigui l'adequat, s'establiran mesures i suports per atendre les seves necessitats educatives per poder seguir el procés educatiu. Aquestes mesures i suports s'adoptaran en qualsevol moment de l'etapa i, si escau, es procedirà a una valoració psicopedagògica de l'alumne per tal d'identificar les seves dificultats i ajustar la intervenció docent a les necessitats de l'alumne. les decisions oportunes per assolir els objectius. Amb aquesta finalitat, els alumnes han de conèixer els objectius d'aprenentatge i els criteris i procediments amb els quals se'ls avaluar.

A la resta d'articles del capítol es parla de la promoció de l'alumnat, així com de l'avaluació diagnòstica i de la prova d'avaluació de sisè, qüestions que tenen poc a veure amb el tema que ens ocupa.

Del preàmbul i l'articulat de l'Ordre ENS/164/2016, de 14 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'educació primària es desprenen les característiques que ha de tenir l'avaluació, ja enunciades al Decret indicat anteriorment:

- Ha de garantir que tots els alumnes assoleixin les competències bàsiques.

- Ha facilitar la identificació dels continguts i les competències assolides pels alumnes, considerant els diferents ritmes i capacitats.

- Ha de tenir un caràcter formatiu.

- Ha de permetre identificar les dificultats que es presenten en els aprenentatges i facilitar-ne la recerca de solucions.

- Cal fomentar l'autoregulació del propi alumne. incorporant mecanismes d'autoavaluació, coavaluació i heteroavaluació al procés.

- L'alumnat ha de conèixer els objectius de l'avaluació i els criteris que s'empraran.

- L'alumnat ha de rebre feedback en el procés avaluador.

- Ha de tenir un caràcter continu i global.

- Els docents l'han d'emprar per avaluar la seva pròpia pràctica.

5.6.2. Educació secundària obligatòria

Pel que fa a l'educació secundària obligatòria en el territori català, les característiques de l'avaluació venen establertes al Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria i per l'Ordre ENS/108/2018, de 4 de juliol, per la qual es determinen el procediment, els documents i els requisits formals del procés d'avaluació a l'educació secundària obligatòria.

El Decret 187/2015 dedica tot el capítol 4 a legislar sobre l'avaluació. Els aspectes generals de l'avaluació dels aprenentatges ve regulada a l'article 25:

> Criteris generals d'avaluació
> 1. L'avaluació del procés d'aprenentatge de l'alumnat d'educació secundària obligatòria és global, contínua i diferenciada segons les matèries i té com a finalitat la millora dels processos

d'aprenentatge dels alumnes. El professorat ha d'avaluar tenint present els diferents elements del currículum.
2. Els criteris d'avaluació de les matèries són un referent fonamental per determinar el grau d'assoliment de les competències bàsiques i dels objectius de cada matèria.
3. L'equip docent, coordinat pel tutor del grup, ha d'actuar de manera col·legiada en tot el procés d'avaluació en l'adopció de les decisions que en resultin.
4. L'avaluació de l'alumnat que ha disposat, a més de les mesures generals, de mesures específiques o extraordinàries, s'ha de fer en relació amb aquestes mesures.
5. Els pares o tutors legals han de conèixer la situació acadèmica de l'alumne, les decisions relatives al procés que ha seguit i el seu progrés educatiu.

A la resta d'articles del capítol s'assenyalen els procediments de promoció d'un curs a l'altre, de l'avaluació a l'últim curs i de l'obtenció del títol de l'etapa.

A l'Ordre ENS/108/2018, de 4 de juliol es desenvolupa el Decret anterior i del mateix en podem extreure les característiques que presenta l'avaluació dels aprenentatges de l'alumnat de l'ESO als centres de Catalunya:

- Ha de tenir un caràcter formatiu i, per tant, ha de facilitar la millora dels processos d'ensenyament-aprenentatge.
- Ha de permetre als alumnes i als professors analitzar les dificultats del procés d'aprenentatge i trobar estratègies per superar-les.
- Ha der ser continua, global i integradora.
- L'alumne hi ha de jugar un paper actiu.
- S'ha d'informar l'alumnat amb antelació dels objectius d'aprenentatge i els criteris d'avaluació.
- S'ha de proporcionar feedback a l'alumnat.
- S'ha de fomentar l'autoregulació de l'alumnat.

- S'ha de tenir en compte mecanismes per afavorir l'autoavaluació de l'alumnat i la coavaluació.
- Ha de ser diversificada emprant un ampli ventall d'activitats i instruments.
- S'ha d'adaptar als diferents ritmes i capacitats de l'alumnat.
- Ha de facilitar al professor l'anàlisi de la seva pròpia tasca.
- Ha d'informar de la situació del sistema educatiu.

5.7.Avaluació i família

Actualment està demostrat que existeix un fort lligam entre l'èxit escolar i la participació i interès de les famílies en els assumptes escolars. Així ho afirma Solé (1996) per a qui la família i l'escola juguen un paper important en el desenvolupament dels individus, atès que constitueixen els principals nuclis de socialització, i defensa la necessitat de potenciar la col·laboració d'ambdues institucions. En la mateixa línia, Colas i Contreras (2013) assenyalen que el nivell de col·laboració de les famílies amb les escoles és un dels indicadors de la qualitat del Sistema Educatiu. Expliquen que diferents investigacions nacionals i internacionals (Dearing, Kreider i Weiss 2006, Sanders 2005, Driessen, Smit i Sleegers, 2007, Ruiz de Miguel 2009) han provat que existeix una relació significativament positiva entre el rendiment escolar dels estudiants i la participació de les famílies en les activitats escolars. També refereixen que altres investigacions (Còrdova, García, Després, Vizuete i Feu, 2011; Fraguela, Lorenzo i Varela, 2011; Fan, Williams i Wolters, 2011) ratifiquen la idea que com més gran és la participació familiar, major és el rendiment i la motivació de l'alumnat. Els resultats de la seva recerca apunten a que les famílies s'impliquen sobretot en les tasques escolar, en la comunicació i en la permanència en els consells escolars,

observant-se, no obstant, molta varietat en els nivells de resposta de determinats perfils familiars, que caldria investigar més a fons. Proposen la celebració d'escoles de pares per afavorir la formació dels mateixos.

Wilder (2013) s'interessà pels efectes de la participació dels pares en el rendiment acadèmic dels seus fills. Efectuà un estudi que sintetitzava els resultats de nou metaanàlisi, concloent que hi havia una relació positiva entre el rendiment acadèmic de l'alumnat i la participació de les famílies en les institucions educatives. Quan l'expectativa dels pares vers els resultats dels seus fills eres bones aquesta relació era més forta. En canvi era més feble si es considerava la variable d'ajut en les tasques.

En un document publicat pel Ministerio d'Educación Cultura y Deporte (2015a) titulat "Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas" on es recullen les conclusions del "XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado" s'assenyala:

> "un dels trets que caracteritza les escoles d'èxit consisteix en que - independentment de l'edat de l'alumnat, del nivell social i educatiu de la família o d'altres circumstàncies - les famílies d'aquests centres mostren una forta implicació en la vida escolar dels seus fills i tendeixen a participar activament en els centres educatius, evidenciant així que hi ha una relació clara entre els nivell d'estudis i el grau de participació dels pares en el procés educatiu.
>
> Els efectes beneficiosos de tal col·laboració -a tenor de les investigacions disponibles i de les experiències analitzades en aquesta convocatòria- no es limiten als aspectes acadèmics de l'alumnat, sinó que abasten també una millora en el seu comportament i en la seva motivació vers l'aprenentatge; un increment d'expectatives positives en relació al procés formatiu dels seus fills per part de les famílies; i, així mateix, una millora del clima escolar, millors taxes de graduació i major satisfacció professional per part de professors i directius escolars. Es pot, doncs, afirmar que és possible aspirar a una educació de qualitat -integral, coherent i eficaç per a tots- quan, a més de comptar amb el suficient suport institucional i social, l'escola i les famílies compleixen les funcions que els són pròpies i quan les dues institucions defineixen un espai comú d'acció conjunta per afavorir el creixement harmònic del subjecte de l'educació i per millorar els resultats de tots, en condicions d'equitat. (p.75)

Elejabeitia (1987), explicava la dualitat a la que es troben abocats els docents que, per un costat, reclamen major implicació de les famílies però, per un altre, mostren reticències a la intervenció de les famílies en els aspectes més acadèmics.

Llevot i Bernat (1989) assenyalaven que, generalment, els models de relació que s'estableixen entre els centres escolars i les famílies es basen en normes establertes unilateralment pels primers i no són producte de pactes consensuats entre ambdós. Les famílies que es desvien de les mateixes passen a ser considerades conflictives.

Fernández Enguita (1993) assenyala que les recerques mostren que el professorat s'estima més que les famílies col·laborin en activitats determinades que no pas que siguin partícips de la gestió de la institució escolar. Explica que els professors només acullen bé el col·lectiu de pares:

- quan necessiten el seu suport per aspectes parcials (p. ex. millores materials en el seu treball),
- perquè facilitin el seu treball, donant-los suport (p. ex. viatges, esdeveniments circumstancials),
- per a què donin o aconsegueixin diners.

Diferents estudis nacionals (Cervera i Alcázar, (1995)) i internacionals (Becher (1986), Greenwood i Hickman (1991), Bogdanowicz (1994) i Macbeth (1995)), citats per Issó (2011), indiquen que els professors mostren una actitud poc receptiva vers els pares perquè consideren que la participació d'aquests no aportarà valor afegit al seu treball, i com a conseqüència no afavoreixen la seva participació. Assenyala també que diferents experts posen sobre la taula una deficient formació del professorat en relació als aspectes socials de l'educació i la importància que cal donar a la col·laboració de les famílies en la tasca educativa institucionalitzada.

Parellada (2002) assenyala que hi ha una sèrie de circumstàncies que poden dificultar les relacions escola-família. Entre elles s'hi troben: els canvis en l'estructura familiar

que s'han produït en els darrer anys; la manera com es concreten alguns elements del currículum (enfocament memorístic, coneixements mínims, ..) que ha afavorit la desmotivació de l'alumnat; la manca d'una línia institucional clara dels sistemes educatius, amb una tendència a l'excessiva burocratització, o la implementació de nous continguts tranversals, no suficientment reflexionats, ... Tot això ha donat lloc a incomunicació, suspicàcies, recels entre ambdós col·lectius. Per a superar-ho, defensa la conveniència que les escoles i les famílies col·laborin des del respecte mutu, el reconeixement de l'altre, l'acceptació, l'escolta activa i la comunicació contínua, redefinint els papers que ha de jugar cadascú en la relació,

Jiménez (2008) assenyala que hi ha qüestions que faciliten la relació entre la família i l'escola i unes altres que la dificulten. Entre les primeres cita:

- Reconèixer la competència educativa de l'altre. Vol dir que:
- Els pares i les mares eduquen fins i tot en condicions ambientals desfavorables.
- Els professors són professionals que s'han format per ensenyar a un grup d'alumnes. Són experts en pedagogia. (p.15)
- I entre les que dificulten la relació assenyala:
- Quan els rols estan molt estereotipats es tenen idees preconcebudes sobre l'altre. Aquesta família és així ... No m'estranya que el fill sigui com sigui amb aquest pare que té. Els professors sempre es treuen de sobre els problemes i sempre tenim nosaltres la culpa.
- Resistència per part de les famílies a rebre i acceptar una imatge de l'infant diferent a la seva.
- Quan hi ha una idealització desmesurada per part de la família cap als mestres. "Els mestres faran el que no podem o no sabem fer. Ells tenen la solució ".
- Quan els pares tenen una imatge desvaloritzada de si mateixos. Això pot generar admiració, rivalitat i agressió. (p.16)

5.8.Recapitulació

Al llarg del capítol hem vist que els currículums s'orienten vers l'enfocament per competències. Per poder avaluar-les es necessari disposar d'un un marc psico-

pedagògic que fonamenti les decisions que s'han de prendre en relació a les diferents dimensions de l'avaluació. En l'actualitat el marc constructivista és el més estès, per la qual cosa, n'hem descrit les seves característiques. Posteriorment hem considerat les orientacions que donen diferents autors per a l'avaluació de les competències en l'àmbit educatiu, observant que hi ha un gir significatiu vers pràctiques avaluadores amb orientació formativa, implicant l'alumnat en les mateixes. Hem efectuat un recull normatiu sobre com desenvolupar l'avaluació dels aprenentatges a Catalunya. Finalment hem efectuat una breu incursió en les relacions família-escola, perquè haurien de jugar un paper important en l'aprenentatge de l'alumnat i en l'avaluació. Totes aquestes qüestions seran tingudes en compte en el disseny de la nostra recerca i hi jugaran un paper fonamental.

Capítol 6. L'Educació Física a l'escola i la seva avaluació

6.1.Rol de l'Educació Física escolar

Els nostres pares expliquen que al seu batxillerat (el regulat al 1953) s'emprava l'expressió col·loquial de "les tres maries" per referir-se a tres assignatures (Religión, Formación del Espíritu Nacional y Educación Física) que, per a molta gent, jugaven un paper secundari als plans d'ensenyament de l'època i acostumaven a ser les que amb més facilitat s'aprovaven.

Malgrat el temps transcorregut i els nombrosos canvis produïts en els currículums escolar des d'aquells anys, sembla que aquesta visió de l'Educació Física com una matèria de segona categoria continua vigent. Martínez (2000) assenyala que una de les característiques més repetides de l'Educació Física "com a àrea de coneixement i de desenvolupament professional és la seva baixa consideració acadèmica i laboral. Aquest és una tema de discussió permanent entre el col·lectiu de docents i investigadors." (p.85). Afirma, també, que si es consideren els horaris com un indicador de la importància que té la matèria en el currículum escolar, ocuparia un dels darrers llocs. No obstant tot, explica que ha estat una matèria constitutiva de tots els plans d'estudis del segle XX. A l'interrogar-nos per la raó d'aquest menyspreu, Díaz (1994) indica que sovint es creu que aquesta matèria no afavoreix el desenvolupament cognitiu.

Aquesta perspectiva era present al treball de Gardner (1987) que, en base a la psicologia i la neuropsicologia, formulà la tesi de les intel·ligències múltiples. Al tractar la intel·ligència cinestèsica-corporal afirma que:

> Hi ha hagut una separació radical en la nostra tradició cultural recent entre les activitats del raonament, d'una banda, i per l'altra les activitats de la part manifestament física de la nostra naturalesa, compresa pels nostres cossos. Aquest divorci entre el "mental" i el "físic" no poques vegades s'ha associat amb una noció que el que fem amb els nostres cossos d'alguna manera és menys privilegiat, menys especial, que les rutines de solució de problemes que es realitzen principalment per mitjà del llenguatge, la lògica o algun altre sistema simbòlic fins a cert punt abstracte.
> No obstant això, aquesta marcada distinció entre el "reflexiu" i el "actiu" no existeix en moltes altres cultures... (p. 58)

En contraposició a aquesta visió, remarca que les investigacions actuals mostren que hi ha una estreta relació entre el desenvolupament cognitiu i l'ús del cos.

Acha, Velázquez i Moya (2007) intentaren cercar les causes de la baixa consideració de l'Educació Física a través d'una investigació. Es preguntaren per què l'assignatura d'Educació Física acostumava a ser la que major percentatges d'aptes mostrava del conjunt de les matèries obligatòries del currículum. Es plantejaven si això podia ser degut a què tingués un status inferior a la resta. Per respondre aquestes qüestions, efectuaren una recerca, en la que inclogueren professors i alumnes de secundària, per esbrinar quina era la percepció que en tenien ells de l'àrea. Conclogueren que una de les raons per les que hi havia un major nombre d'aprovats era que els alumnes trobaven la matèria amena i motivadora i els continguts incloïen molta pràctica i pocs elements teòrics. Una altra causa era que des de l'Administració no es considera en excés la qualitat de l'ensenyament a l'Educació Física perquè dues hores setmanals de càrrega lectiva eren absolutament insuficients per impartir totes les possibilitats que ofereix aquesta matèria, així com el poc interès en materials i instal·lacions.

Una mostra més que l'Educació Física no forma part de les matèries de "prestigi" la constitueix el fet que les competències en EF no formen part de les avaluacions diagnòstiques que s'efectuen a tercer i sisè de primària i al finalitzar l'educació secundària obligatòria, com tampoc en les proves internacions PISA. Tal volta això

expliqui els baixos resultats trobats per Hernández i altres (2007) en un treball mitjançant el que pretenien conèixer quin era el nivell d'adquisició i comprensió dels conceptes bàsics referits a l'Educació Física que tenien els alumnes de primària. En l'estudi incloïen cinc dimensions "coneixements sobre la relació activitat física i salut", "actitud postural", "coneixements sobre funcionalitat dels aprenentatges", "coneixements per a una pràctica autònoma" i "coneixements anatòmic-fisiològics". A les seves conclusions palesaven que el bagatge cultural relacionat amb conceptes bàsics era molt escàs, la qual cosa era més preocupant si es considera que l'Educació Física comparteix continguts amb altres àrees de coneixement.

6.2.Una Educació Física de qualitat (EFQ)

Malgrat l'anterior, cada dia es més evident la importància d'una EF de qualitat a l'ensenyament. A la Declaració de Berlin (2013), emesa per la UNESCO al document "Carta Internacional de l'Educació Física i l'Esport 2015" s'afirma que: "L'Educació Física a l'escola i en totes les altres institucions educatives és el mitjà més efectiu per dotar tots els nens i joves de competències, aptituds, actituds, valors, coneixements i comprensió per a la seva participació en la societat al llarg de la vida." (p. 6)

La National Board for Professional Teaching Standards[4] (NBPTS) (2014) afirma que:

> Els programes d'Educació Física de qualitat capaciten els joves per assolir el màxim potencial. El paper que juguen els educadors físics és, doncs, vital per al desenvolupament d'adults

[4] La National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) és una organització professional sense ànim de lucre, creada i governada per professors i altres professionals. La seva missió és avançar en la qualitat de l'ensenyament i l'aprenentatge mitjançant el manteniment d'uns estàndards alts i rigorosos sobre el que els professors han de conèixer i ser capaços de fer; proporcionar un sistema voluntari nacional que certifiqui aquests compleixin amb aquests estàndards, i defensar les reformes educatives per a que integrin la certificació en l'educació americana.

> forts, capaços i confiats. L'evidència científica continua demostrant una estreta relació entre la maduresa física i intel·lectual, i indica cada vegada més que el moviment físic impacta directament en el rendiment acadèmic i l'assoliment professional. (p.12)

La guia de la UNESCO (2015) titulada "Educació Física de qualitat" afirma que "L'EFQ (Educació Física de qualitat) ha de jugar un paper central en l'educació perquè no només ocupa un lloc central dins d'aquest marc, sinó que, a més, s'ha de considerar com un aspecte clau de qualsevol enfocament integral, i n'assenyalen les virtuts:

> Un currículum de EFQ promou la competència motriu per estructurar el pensament, expressar sentiments i enriquir la comprensió. A través de la competició i la cooperació, els alumnes assimilen el paper que compleixen les regles estructurades, les convencions, els valors, els criteris de rendiment i el joc net, celebren les diferents contribucions dels altres i valoren les exigències i els beneficis del treball en equip. A més, l'alumne entén com reconèixer i gestionar el risc i complir amb les tasques assignades així com assumir la responsabilitat del seu comportament. Els estudiants aprenen a lidiar tant l'èxit com el fracàs i a avaluar els resultats en relació amb èxits anteriors, propis i aliens. Durant aquestes experiències de l'aprenentatge, l'EFQ els exposa a valors clars i coherents i reforça el comportament pro social a través de la participació i el rendiment. (p. 14)

Més endavant, assenyalen les relacions que hi ha entre l'Educació Física i el rendiment acadèmic:

> Alguns estudis més recents han revelat també la connexió entre joves físicament actius i els seus èxits acadèmics. Si bé són molts els factors que influeixen en el rendiment acadèmic, l'evidència corrobora la pressuposició que si els joves realitzen almenys la quantitat d'activitat física diària recomanada, els beneficis socials i acadèmics són importants.
> Per a molts nens, especialment els procedents d'entorns menys afavorits, l'Educació Física representa les úniques sessions regulars d'activitat física. Per tant, és especialment important que els nens obtinguin el seu dret a rebre una Educació Física de qualitat dins dels currículums escolars. (p. 14)

En relació a la incidència cada dia més evident que té l'Educació Física en la salut de les persones, l'Organització Mundial de la Salut (2010, p. 17) assenyala que:

> L'evidència científica disponible pel que fa al grup d'edats de 5 a 17 anys dona suport a la conclusió que l'activitat física reporta en general beneficis fonamentals per a la salut de nens i joves. Aquestes millores s'observen, sobretot, en la salut càrdio-respiratòria, en la força muscular, en el control del pes, i en el contingut en minerals i densitat dels ossos. Sembla

> que la majoria de nens i joves que efectuïn una activitat física moderada o vigorosa durant 60 o més minuts diaris se'n poden beneficiar.
>
> ...
>
> El període de 60 minuts diaris consistiria en diverses sessions al llarg del dia (per exemple, dues tandes de 30 minuts), que se sumarien per obtenir la durada diària acumulada. A més, perquè els nens i joves obtinguin beneficis generalitzats caldrà incloure certs tipus d'activitat física en aquestes pautes d'activitat total. En concret, convindria participar regularment en cada un dels tipus d'activitat física següents, tres o més dies a la setmana:
>
> - exercicis de resistència per millorar la força muscular en els grans grups de músculs del tronc i les extremitats;
> - exercicis aeròbics vigorosos que millorin les funcions càrdio-respiratòries, els factors de risc cardiovascular i altres factors de risc de malalties metabòliques;
> - activitats que comportin esforç ossi, per fomentar la salut dels ossos. És possible combinar aquests tipus d'activitat física fins a totalitzar 60 minuts diaris o més d'activitat beneficiosa per a la salut i la forma física".

Esteban et al. (2017), de la Universitat de Granada, han confirmat, en una recent investigació, que la condició física té influència en l'estructura del cervell, la qual cosa pot condicionar els aprenentatges atès que el volum de matèria gris, en nombroses àrees corticals i subcorticals, és influïda per la condició física dels nens, principalment per la capacitat aeròbica i l'habilitat motora. Aquesta s'associa amb un major volum de matèria gris en dues regions claus per al processament del llenguatge i la lectura, el gir frontal inferior i el gir temporal superior. Precisen, també, que l'aptitud muscular no està associada amb els volums. En una nota divulgativa publicada al CANAL/UGR (2017) els autors afirmen que:

> Aquest article científic suposa una important contribució al coneixement humà que s'ha de tenir en compte per les institucions educatives i de salut pública.
> Fem una crida tant a polítics, qui determinen les lleis educatives, cada vegada més centrades en matèries instrumentals, com a mestres, l'última baula de la cadena i qui fa realitat el dia a dia de les classes d'Educació Física. El col·legi és l'únic ens que concentra tots els nens de manera obligatòria durant un període mínim de 10 anys, per tant és el context ideal per a què es duguin a terme aquestes recomanacions (par. 12 i 13)

En un altre treball recent, López, García, Torrent, Forns, Ibarluzea, Lertxundi, González, Valera, Torrent, Dadvand, Vrijheid i Sunyer (2017) han efectuat una investigació per a

determinar els efectes que tenen l'activitat física i el sedentarisme en la memòria de treball[5] de nens i adolescents. A partir de tests neuropsicològics i qüestionaris emplenats pels pares de 1.400 nens i adolescents de Menorca, València, Sabadell i Guipúscoa, on es preguntava sobre l'estil de vida dels seus fills, els autors conclouen que un nivell baix d'activitat física en l'època de preescolar i de primària s'associa després amb un menor rendiment de la memòria de treball[6] al període de primària i a l'adolescència, respectivament. Concretament, els nens que havien mostrat un nivell baix d'activitat física extraescolar als 6 anys van rendir significativament per sota dels més actius, en el test de memòria que es va realitzar a l'adolescència. Aquesta associació també es va trobar de forma lleu en els nens de 7 anys que havien tingut baixos nivells d'activitat física als 4 anys. Una altra de les conclusions és que el comportament sedentari primerenc pot influir negativament en la maduració cognitiva posterior a l'adolescència, però només en els nens i no en les nenes. Els autors indiquen que aquestes troballes mostren la importància de promoure hàbits d'activitat física i de reduir el sedentarisme des d'etapes primerenques per augmentar el potencial cognitiu dels nens.

Les evidències científiques, cada vegada més nombroses, dels valors de l'Educació Física podrien constituir les raons per les quals es pretén augmentar el nombre d'hores d'Educació Física a les escoles. A la comissió d'Educació i Esport del Congrés de Diputats, en sessió del dia 9 de maig de 2017, el Secretari d'Estat d'Educació, Formació Professional i Universitats anuncià que:

[5] Capacitat per emmagatzemar la informació durant un curt període de temps per al processament cognitiu

> Vull també ressaltar aquí -ho comentarà amb més detall el president del Consell Superior d'Esports- l'estratègia del foment de l'activitat física i lluita contra el sedentarisme que, en col·laboració, com dic, amb el Consell Superior d'Esports, permetrà que comencem a Ceuta i Melilla a incorporar progressivament en educació primària al llarg dels tres propers anys acadèmics una hora més a la setmana d'Educació Física aconseguint les tres hores setmanals o els quatre períodes de quaranta-cinc minuts, atesos els beneficis evidents de les mateixes. És una bona notícia i esperem que també sigui imitada per la resta de les comunitats autònomes (diari de sessions, pàg. 6)

6.3.Finalitats de l'avaluació en EF

La conceptualització i la pràctica de l'avaluació en l'àrea d'Educació Física ha estat i és, des de l'aparició de l'àrea com a assignatura curricular, un tema objecte de debat i controvèrsia com reconeixen molts autors (Coll i Martín, 2006; López Pastor, 2004, 2006 i 2014; López, Monjas i Pérez, 2003 Hernández i Velázquez, 2004; Fernández-Balboa, 2005, Marina, 2014; Sundaresan, 2017)

La necessitat d'equiparar l'Educació Física amb la resta d'àrees del currículum (Marina, 2014) ha suposat una desnaturalització de la manera com s'ha d'aplicar la didàctica a aquesta àrea, que ha tingut conseqüències, també, en la forma d'avaluar (Fernández i Navarro, 1989), enfocament que ha dificultat l'evolució positiva del plantejament de la matèria. Com afirma Vizuete (2002, p. 144): "És un cercle viciós auto-reproductor de l'Educació Física on les ideologies convencionals monopolitzen, en gran part, l'avaluació tradicional als centres escolars".

López Pastor (2006) planteja la necessitat de modificar la perspectiva tradicional des de la que és contemplada l'avaluació, per preguntar-se per a qui s'avalua, la qual cosa implicarà posar el focus en les seves finalitats i els objectius a aconseguir. Els instruments a emprar en l'avaluació hauran d'estar condicionats a la resposta que es doni a aquestes qüestions.

Broadfoot and Black (2004) suggereixen que els propòsits de l'avaluació en Educació Física venen determinats pels contextos socials, culturals i polítics on es duu a terme.

A partir de les propostes de Blázquez (1993); Carroll (1994); Macfayden i Bailey, (2002); Bailey (2002), Díaz Lucea (2005); Pickup, Price, Shaughnessy, Spence i Trace (2008); Callcott, Miller i Wilson-Gahan (2015) Hay (2015); Prieto (2015) podem caracteritzar les funcions de l'avaluació en EF en:

- Diagnosticar les capacitats per iniciar un procés d'aprenentatge.
- Conèixer el rendiment de l'alumnat.
- Pronosticar les possibilitats de l'alumnat i orientar-lo.
- Oferir retroalimentació i suggeriments de millora.
- Motivar i incentivar a l'alumnat.
- Agrupar o classificar l'alumnat segons les seves capacitats.
- Assignar qualificacions als alumnes.
- Obtenir dades per a la investigació.
- Determinar l'eficàcia i eficiència de les programacions i estratègies d'ensenyament i/o aprenentatge.

6.4.Paradigmes d'avaluació en EF

Sicilia, Delgado, Sáenz-López, Manzano, Varela, Cañadas i Gutiérrez (2006) efectuaren una investigació en la que pretenien analitzar les diferències que hi havia entre els professors de primària i secundària a l'hora de prendre decisions curriculars

respecte a l'avaluació. Els resultats d'aquest estudi mostraren que el professorat de secundària donava major protagonisme a l'avaluació dels aprenentatges procedimentals i conceptuals que el professorat de primària. Els primers, tenien tendència a emprar amb major freqüència les proves de desenvolupament i els exàmens tipus test, com a instruments per a l'avaluació de l'aprenentatge conceptual, i els tests d'execució motriu i de condició física, com a instruments per a l'avaluació de l'aprenentatge procedimental. En canvi, els docents de primària prioritzaven els aprenentatges actitudinals, alhora que manifestaven un major ús de l'observació com a instrument d'avaluació dels aprenentatges procedimentals vers el professorat de secundària. Els resultats també mostraren que, entre ambdós col·lectius, el de secundària mostrava major acceptació pel fet que l'assignatura fos qualificada.

L'anterior és un exemple on podem trobar elements de les dues perspectives sobre els models l'avaluació a Educació Física més estesos. López Pastor et al. (2006) els sintetitza en dos grans paradigmes: el de la racionalitat tècnica, basat en models arcaics, i el de la racionalitat pràctica, adaptat a l'alumne i el seu aprenentatge. El primer, àmpliament implantat en el sistema educatiu, ha anat evolucionant les darreres dècades vers un model més pràctic, amb la implementació de canvis en les pràctiques avaluadores i un increment significatiu de l'interès per la investigació.

6.4.1. Paradigma de racionalitat tècnica

Sorgit a principis del segle XX, amb l'aparició dels models conductuals, en el context de les noves societats industrials està influït per l'aparició de les propostes de Tayler. Blázquez (1993) explica que aquest paradigma es deriva de l'adaptació dels tests psicològics i la psicometria a la pràctica de l'Educació Física, enfocada als anys 50 vers el rendiment físic i motor: "La concepció de la motricitat indueix a la cerca de trets

o factors capaços de ser aïllats i mesurats amb la finalitat d'obtenir informacions que ajudin a classificar i diferenciar els individu entre sí." (p. 6). El paradigma es fonamenta en elements quantitatius i conductistes. Díaz (2005) indica que l'avaluació des d'aquest plantejaments assumeix els següents postulats:

- La teoria ha de ser universal i no estar vinculada al context.
- Els enunciats científics han de ser independents de les finalitats i les persones.
- Les variables objecte d'estudi han de ser independents d'altres elements externs.
- Intentar trobar i explicar la relació causa-efecte entre els fenòmens i els comportaments.
- Les variables estudiades han de ser quantificables per no produir ambigüitats ni contradiccions. (pàg. 57)

A l'àrea d'Educació Física se centra el focus, fonamentalment, en dos aspectes: el control del rendiment físic i les execucions tècniques. El treball s'efectua a partir de continguts de caire esportiu (habilitats i destreses) i capacitats físiques (velocitats, resistència, força i flexibilitat). El pes de la tasca avaluadora se centra en l'alumne a partir d'objectius conductuals, que s'avaluen mitjançant instruments de caire estandarditzats (tests, proves, escales d'observació, ...) a l'acabar una unitat o tasca, avaluació sumativa o final (Chaparro i Perez, 2010 i López et al., 2006). En conseqüència, les qualificacions es basen, en un percentatge elevat, en els resultats obtinguts als tests. Els seus defensors assignen a aquest sistema d'avaluació funcions de control, mesura, qualificació i poder (López et al, 2006).

Formen part d'aquest corrent tots aquells autors que mostren pensament de tipus positivista, tecnològic, normatiu, quantitatiu, nomotètic, procés-producte, racionalista, empíric-analític, tradicional (López Estévez, 2013).

El model ha tingut nombrosos detractors al últims anys. López Pastor et al. (2006) apunten diverses raons per deixar d'aplicar els habituals tests de condició física i/o habilitat motriu com a forma d'avaluar l'alumnat:

- Els test de condició física han estat subjecte de crítiques per molts estudiosos del tema (poca adequació a l'avaluació de la salut física i el rendiment dels jocs, problemes tècnics dels tests, incoherències, no consideren les dimensions afectives, personals, socials, mesuren les habilitats fora de context, ...).

- Es deixen al tinter molts aspectes fonamentals de l'Educació Física "Les fases més complexes i «riques» del gest motor (percepció i decisió) s'obvien, així com característiques personals, afectives, socials i contextuals que s'hi troben imbricades". (p.32)

- Només s'avaluen els objectius i els continguts més simples, fàcils i trivials, amb la quan cosa es tendeix a l'aprenentatge superficial.

- Té una funció únicament qualificadora. No hi ha cap, o molt escassa, intencionalitat educativa ni formativa.

- Manca de rigor científic en la seva aplicació a l'àmbit escolar.

- S'ha cregut que permetrien potenciar el prestigi de l'assignatura.

- El temps que es dedica a les sessions d'avaluació amb aquests sistema consumeix molt del que es podria destinar a activitats més educatives.

6.4.2. Paradigma de racionalitat pràctica

També se'l coneix com a qualitatiu, fenomenològic, naturalista, humanista o etnogràfic, interpretatiu, hermenèutic, ecològic o ideogràfic (López Estévez, 2013).

Sorgit durant els anys 70 com a resposta a les limitacions del model tècnic. El professor centra la seva atenció en la manera com l'alumne realitza els seus aprenentatges per a guiar-lo al llarg del procés, efectuant les modificacions necessàries en tot moment. Arellano, Leal i Sanhueza (2012) caracteritzen la racionalitat pràctica com aquella que:

> Està més centrada en el procés d'ensenyament-aprenentatge que en el producte prèviament planificat, al pas que assumeix que la pràctica d'interacció a l'aula condiciona processos reflexius d'interpretació dels participants, tant de docents com a estudiants, la qual cosa acaba invalidant la pretensió d'eficàcia d'una intencionalitat inicial, ja que el veritable currículum resulta de la construcció de significats compartits a l'aula, on les experiències d'aprenentatge dels alumnes constitueixen el nucli fonamental del procés. Aquesta racionalitat no planteja que l'acció pedagògica no sigui orientada per objectius, sinó que la seva determinació és contextual, és a dir, depèn de les situacions específiques on es desenvolupi aquesta pràctica. (p. 84)

El professor, a través d'una avaluació comprensiva, atenent les característiques de cada situació concreta, aconseguirà dades per conduir a bon port els objectius que persegueix (Díaz, 2005). Apareixen nous conceptes i termes: avaluació alternativa, avaluació innovadora, avaluació autèntica, avaluació per a l'aprenentatge i orientada a l'aprenentatge i avaluació formadora (López, 2009).

Díaz (2005) afirma que, encara, s'està lluny d'aconseguir plantejaments avaluadors que segueixin aquest paradigma actualment. López (2006) enumera dificultats a les que s'enfronta el professorat per implementar-lo:

- La tendència a reproduir models viscuts, que s'han convertit en conductes automàtiques i inconscients.
- Les que provenen del propi entorn escolar.
- Els condicionants derivats de les expectatives de l'alumnat i les famílies.

6.4.3. Els dos models front a front

Prieto (2015) sintetitza els dos models, considerant tant les finalitats, com l'objecte i els subjectes de l'avaluació i els instruments que s'empren (Taula 31).

	Paradigma tècnic	Paradigma alternatiu
Per què avaluar	Controlar el procés.	Autoregulació.
Per a què avaluar?	Classificar l'alumnat.	Millora del procés.
Què avaluar?	Aprenentatges.	Ensenyament, aprenentatge i procés.
Quan avaluar?	Final (sessió, UD, trimestre...).	Inici, durant i final.
Com avaluar?	Instruments objectius.	Avaluació criterial.
Qui avalua?	Docent.	Docent i discent.
A qui avaluar?	Discent.	Docent, discent i procés.
Per a qui avaluar?	Docent.	Docent i discent.
A qui beneficia l'avaluació	Docent.	Docent i discent.

Taula 31. Síntesi del paradigma tècnic i alternatiu. (Prieto, 2015, p.128)

I Díaz (2005) efectua la comparació que podem observar a la Taula 32.

	Avaluació orientada al producte (racionalitat tècnica)	Avaluació orientada al procés (racionalitat practica)
Tipus currículum	Tancat i inflexible.	Obert i flexible.
Finalitat	Assoliment d'uns objectius plantejats prèviament.	La regulació pedagògica.
Concepció educativa	Assoliment d'objectius. Conductisme.	Aprenentatge significatiu. Constructivisme.
Paradigma imperant	Positivista. Tecnològic. Quantitatiu.	Fenomenològic. Interpretatiu. Qualitatiu.
Procés d'ensenyament i aprenentatge	Activitat tècnica i com a sistema de reproducció social.	Activitat reflexiva i critica a la recerca de la millora i la constant innovació
L'avaluació al servei	Del professor i del poder.	De l'alumne i del procés d'ensenyament i aprenentatge.
El centre d'atenció	Els objectius.	Els alumnes i l'aprenentatge d'uns continguts.
Paper de l'alumne	Passiu. No participa.	Assumeix certes responsabilitats.
Funció del professor	Tècnic que executa el que uns "experts" han dissenyat.	Protagonista en el disseny i desenvolupament de l'avaluació

	Avaluació orientada al producte (racionalitat tècnica)	Avaluació orientada al procés (racionalitat practica)
		Mediador entre els continguts i els alumnes.
Interacció professor-alumne	Interacció unidireccional del professor cap a l'alumne.	Bidireccional professor-alumne. Relació de diàleg entre les parts.
Instruments utilitzats	Objectius i quantitatius.	Permet la utilització de qualsevol tipus però predominen els qualitatius.
Sistema de components citada	Normatiu.	Criterial.
Que avalua?	El rendiment (el que l'alumne és).	Els progressos i els aprenentatges (el que el alumne ha après).
Relació entre el programa i els continguts	No acostuma a tenir relació. S'avalua l'eficàcia física i el rendiment físic-esportiu.	S'avalua allò que es treballa. L'avaluació està vinculada al programa.

Taula 32. Comparació paradigma tècnic i pràctic. (Díaz, 2005, p. 60)

Sembla que, actualment, hi ha una forta tendència vers el paradigma de la racionalitat pràctica o model alternatiu, almenys des de l'òptica dels teòrics i l'administració educativa. Ja fa anys, Díaz (2005) indicava que es detectava una tendència creixent vers la utilització de l'avaluació en el seu vessant formatiu i una decreixent en l'ús de la tradicional, observant-se un menystenint de la valoració basada en els paràmetres corporals.

Blázquez (2010) assenyala que els avantatges que ofereix l'avaluació formativa han estat observats progressivament els últims anys. Considera que aquesta ha de convertir-se en un motor facilitador de la millora dels processos d'ensenyament-aprenentatge. Alhora, indica que l'enfocament dels currículums per competències implica la capacitat d'aplicar els coneixements i les capacitats a situacions noves i variades, i requereix de la implementació de noves maneres d'avaluar. Aquestes han

de facilitar als individus la presa de consciència del seu grau de desenvolupament, per la qual cosa, es requerirà de l'ús de tècniques i instruments variats i adequats a aquest propòsit.

Casanova (2012) indica que es fonamental proposar-se l'avaluació com una activitat que pretén millorar els processos d'ensenyament-aprenentatge. La mateixa s'ha de desenvolupar des de l'inici de l'activitat, per tal que el docent estigui informat, en tot moment, de com va evolucionant l'assimilació dels continguts presentats. D'aquesta manera podrà detectar les dificultats amb les que es troba l'aprenent i el procés i, en el seu cas, efectuar els canvis necessaris per sortir de l'atzucac.

Díaz (2005) assenyala possibles orígens que dificulten l'evolució del professorat vers les noves perspectives en l'avaluació:

- Les pràctiques que des que el docent s'inicia en la professió i a mesura que avança el temps es van convertint en rutinàries.
- La formació rebuda.
- La por al canvi.
- Condicions laborals i manca de motivació del docent.
- La manca de temps que requereixen els canvis.
- Les normes oficials que obliguen a la qualificació.
- Les finalitats socials de l'avaluació (selecció, classificació, certificació,...).

- Poca cultura de treball sistemàtic en equip.

- La comoditat que proporcionen determinades maneres d'avaluar.

- Percepció que l'estatus professional ve determinat per la comparació amb la docència en altres àrees del currículum.

Les causes de l'evolució en l'ús dels paradigmes formatius des dels tradicionals són considerats per Córdoba, López i Sebastiani (2018) quan expliquen que:

> Els factors que més han influït en el desenvolupament de sistemes d'avaluació formativa per part del docent han estat aquells relacionats amb la formació permanent: (a) el treball col·lectiu i cooperatiu amb altres docents, compartint experiències, inquietuds i idees en grups de treball, fòrums i trobades de professorat; (B) la recerca bibliogràfica; (C) la investigació-acció a partir de la pròpia pràctica, i (d) l'assistència a jornades i congressos relatius a la temàtica. (p.34)

6.5. Investigacions sobre l'enfocament de l'Educació Física per competències i la seva avaluació.

Barrachina i Blasco (2012) presenten un estudi de casos sobre una mostra de 28 professors amb l'objectiu d'esbrinar quina percepció tenen de les competències en Educació Física, quines estratègies empren per integrar-les en la programació i quins són els principals obstacles amb què es troben per materialitzar-les en la pràctica. Entre les seves conclusions assenyalen que:

> Després de l'anàlisi de les dades obtingudes, podem afirmar que l'enfocament per competències encara no s'ha consolidat en la pràctica de l'Educació Física i es percep de manera difusa entre els docents. Al nostre entendre, els resultats llancen la possibilitat de sotmetre a discussió alguns aspectes que poden promoure un canvi en la racionalitat del professorat i que permeten consolidar l'enfocament per competències en l'EF... El professorat no ha integrat l'enfocament per competències en la seva pràctica i que aquesta no s'ha modificat de manera substancial, ja que hi ha àmbits de desenvolupament competencial que es perceben com a teòrics o externs a l'àrea... Les principals estratègies emprades per al seu desplegament es refereixen a aspectes organitzatius i motivacionals de les tasques

> d'ensenyament. Aquesta circumstància ens pot indicar que els canvis introduïts són de caràcter superficial, però que no necessàriament comporten canvis reals o profunds, ja que aquests impliquen una transformació de les creences, valors i assumpcions pedagògics que configuren la visió de l'educació que té el professorat (Sparkes, 1992). (p. 42 i 43)

Zapatero, González i Campos (2013) en un estudi que tenia per objectiu conèixer el model d'avaluació per competències aplicat i proposat per un grup de professors d'Educació Física de l'ESO a la Comunitat de Madrid, així com les seves respectives tècniques i instruments d'avaluació concloïen que:

> Els docents d'Educació Física participants no apliquen de manera específica l'avaluació de les Competències Bàsiques en les seves sessions; tot i que, afirmen tenir-les en compte en l'avaluació d'altres aspectes com ara en l'avaluació dels continguts. En aquest sentit, sí que consideren que és possible l'avaluació de competències d'una manera global i intuïtiva quan s'avaluen altres aprenentatges dels alumnes.
>
> D'altra banda, els docents proposen i, en ocasions, usen tècniques i instruments característics de l'avaluació per competències com l'observació sistemàtica i altres que poden suscitar discussió com el qüestionari. Sobre això, els docents semblen desconèixer o, almenys, no suggereixen l'ús d'instruments d'avaluació freqüentment recomanats i utilitzats per avaluar competències com la rúbrica o el portafolis. (p. 193)

Rodríguez i Zulaika (2016) en un estudi efectuat a través d'una enquesta a 84 docents de la Comunitat Autònoma del País Basc (CAPV), que tenia com a objectiu conèixer les maneres d'avaluar que empra el professorat d'Educació Física (EF) en les etapes d'educació primària (EP) i d'educació secundària obligatòria (ESO) i conèixer si el discurs actual sobre avaluació en Educació Física es limita al àmbit teòric o realment es dona en la praxi quotidiana dels centres escolars, conclouen que:

> (...) en aquest moment els docents de la CAPV no avaluen seguint el mètode tradicional, ja que han desplaçat els tests de condició física a un segon pla, es dona notable importància a l'actitud i a la consecució dels objectius i s'han introduït instruments com el quadern del professor/a. Tot i així, malgrat que s'ha fet un progrés, les concepcions educatives actuals al voltant de l'avaluació no han arribat a implementar-se totalment en els centres educatius, considerant que ens trobem en un punt intermedi entre l'avaluació tradicional i l'alternativa.
>
> Per una part, si ens centrem en els avenços que s'han fet, trobem que la condició física i les habilitats motores han deixat de ser els continguts més avaluats.

> En aquest moment, els docents se centren principalment en l'actitud dels alumnes i en la consecució dels objectius plantejats a l'hora d'avaluar. Aquest canvi en els continguts a avaluar ha produït una variació en els instruments que s'utilitzen. D'aquesta manera, han començat a emprar-se principalment instruments com el quadern del professor/a o l'observació sistemàtica, desplaçant a un segon pla els test de condició física.
> Malgrat aquests avenços, i com ja hem indicat, les concepcions educatives actuals al voltant de l'avaluació que apareixen a la legislació educativa vigent no han arribat a implementar-se totalment en la pràctica diària de l'EF, pel que resulta necessari treballar al voltant de la millora de l'avaluació.
> (...) Els resultats d'aquest estudi mostren que l'agent avaluador per excel·lència és el docent i l'avaluat l'estudiant, responent al típic esquema d'avaluació tradicional. És cert que els docents han introduït algunes situacions en les quals es realitza autoavaluació i coavaluació, tot i això, resulten casos aïllats i el seu pes és insignificant dins del volum total d'avaluació que es realitza. Respecte a l'agent avaluat, trobem que a EP s'ha començat a introduir l'avaluació al procés d'ensenyament-aprenentatge, el docent i al sistema d'avaluació. A l'ESO, en canvi, tot just s'avalua a un altre agent que no sigui l'alumne, apareixent un especial rebuig al fet que sigui el docent l'avaluat.
> Per un altre costat, el concepte d'avaluació i qualificació se segueixen trobant fortament associats i la qualificació segueix jugant un paper important en les pràctiques educatives del professorat d'EF, especialment entre els docents d'EP.
> (...) Destaquem que a EP tendeixen a seguir un patró més orientat a l'avaluació alternativa que a l'ESO. (p. 433-434)

6.6.L'Educació Física al sistema educatiu català

6.6.1. Educació primària

6.6.1.1. Currículum d'Educació Física a l'etapa primària a Catalunya

Les actuacions que s'han de desenvolupar a l'escola de primària a Catalunya en relació a l'àrea d'Educació Física venen recollides al Decret 119/2015 d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. Al mateix s'hi indiquen les característiques de àrea, les capacitats a assolir i se'n detallen els continguts i criteris d'avaluació de cada cicle de l'etapa i les orientacions sobre la metodologia i l'avaluació per al conjunt de la mateixa. S'hi estableixen, també, les competències bàsiques pròpies de l'àmbit

de l'Educació Física, agrupades en quatre dimensions: activitat física, hàbits saludables, expressió i comunicació corporal i joc motor i temps lliure. Per a cada dimensió se n'assenyalen, en primer lloc, els continguts clau per a tota l'etapa. Posteriorment es detallen els continguts i els criteris d'avaluació per cadascun de tres cicles de l'etapa: cicle inicial, cicle mitjà i cicle superior.

6.6.1.2. Orientacions d'avaluació de l'Educació Física a l'ensenyament primari a Catalunya

A l'article 5.2. del mateix Decret 119/2015, s' afirma que les orientacions per a l'avaluació de cada àmbit són "indicacions per a l'avaluació del procés d'ensenyament i aprenentatge que inclouen criteris i instruments que permeten valorar l'assoliment de les competències bàsiques pròpies de cada àmbit per part de l'alumne i contribuir a l'autoregulació del seu aprenentatge. Fan referència al caràcter formatiu de l'avaluació". A l'annex 2 s'hi detallen les orientacions (Taula 33). Remarquem aquelles característiques que defineixen el model d'avaluació adoptat.

Orientacions d'avaluació a l'ensenyament primari	Característiques
L'objectiu de l'avaluació és promoure la implicació de l'aprenent en el seu procés d'aprenentatge i ajudar-lo a ser més autònom.	• L'alumne n'assumeix certes responsabilitats.
L'avaluació ha de servir als mestres i als alumnes per detectar què es pot millorar, així com per regular i retroalimentar tot el procés d'ensenyament i d'aprenentatge.	• L'avaluació està al servei de l'alumne i del procés d'ensenyament i aprenentatge. • Activitat reflexiva i crítica a la recerca de la millora i la constant innovació en el procés d'ensenyament-aprenentatge.
L'avaluació ha de ser útil als alumnes perquè siguis conscients i reflexionin sobre el seu aprenentatge, i perquè intervinguin en la recerca de solucions a les seves dificultats.	• L'alumne assumeix certes responsabilitats.

Orientacions d'avaluació a l'ensenyament primari	Característiques
Caldrà planificar com es compartiran els objectius amb els alumnes. Alguns instruments per fer-ho poden ser els anomenats KPSI (Knowledge and Prior Study Inventory) o la realització d'activitats per identificar els coneixements previs.	• Visió constructivista. • Relació de diàleg entre les parts.
Caldrà compartir els criteris d'avaluació amb l'aprenent i comprovar que se'ls ha fet seus. En ocasions poden ser els propis alumnes els que, de manera consensuada amb el mestre, concretin aquests criteris i escullin o dissenyin els instruments per avaluar-los.	• Bidireccionalitat professor-alumne. • Relació de diàleg entre les parts.
Els alumnes perceben el que és important d'aprendre a partir del que els mestres valoren, no tant amb paraules, sinó quan proposen activitats concretes per avaluar aprenentatges i quan apliquen uns determinats criteris d'avaluació.	• Autoregulació.
Caldrà utilitzar diferents instruments d'avaluació: rúbriques (matriu que explicita els criteris de realització i els criteris de resultats concretats en indicadors), llistes de control, registres d'observació, preguntes i respostes orals, treballs individuals i en grup, exposicions orals, investigacions, diaris individuals i d'aula (a través d'ells els alumnes expressen el que creuen que han après i també les seves dificultats), proves escrites, etc., així com variar els agents que hi intervenen a través de l'autoavaluació, la coavaluació i l'heteroavaluació.	• Ús d'instruments variats, donant molta importància als qualitatius. • Hi intervenen el docent i discent.
És important fer conscients els alumnes de la importància d'aprendre de l'error. Només pot corregir els errors qui els ha comès a partir, això sí, de l'ajuda que proporcionen els que ensenyen i els companys. D'aquesta manera l'avaluació té un efecte important en l'augment de la motivació i autoestima dels alumnes, ja que els ajuda a entendre millor les pròpies dificultats i a trobar camins per millorar.	• L'avaluació està al servei de l'alumne i del procés d'ensenyament i aprenentatge. • Importància de valorar l'error com a element d'aprenetatge. • Activitat reflexiva i critica a la recerca de la millora i la constant innovació en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Taula 33. Resum de les característiques del model d'avaluació a l'etapa primària.

A banda de la normativa explicitada, al preàmbul del mencionat decret d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, s'afirma que els centres "disposen d'orientacions i materials del Departament d'Ensenyament on s'identifiquen i es desenvolupen les competències bàsiques pròpies per a cada àmbit, i es proposen els continguts que es consideren clau. També s'ofereixen orientacions de tipus

metodològic i d'avaluació." Entre aquests, el Departament d'Educació ha editat el document "*Identificació i desplegament a l'educació primària. Competències bàsiques de l'àmbit de l'Educació Física*", coordinat per Lecumberri, C. i Sarramona, J. (2015). En aquest document s'indica:

> Les orientacions d'avaluació es basen en la idea que l'avaluació ha d'ajudar a aprendre, i per tant, ha de ser un mitjà per regular els aprenentatges (identificar les dificultats i els errors i trobar camins per superar-los) i per comprovar què s'ha après. Es donen idees per repensar el què, com, quan i per què s'avalua amb la consideració que els aprenentatges són més efectius quan els alumnes entenen clarament allò que s'espera que aprenguin (comunicació d'objectius), reben comentaris per millorar i es responsabilitzen del procés d'aprenentatge tot autoregulant-se (retroalimentació). **Els fonaments d'aquestes orientacions es troben en l'avaluació formadora.** Aprendre a avaluar-se és una de les condicions bàsiques per aprendre a aprendre i, per tant, per ser més competent. Per això, les propostes tendeixen que els alumnes identifiquin què saben fer i què no són capaços de fer prou bé, n'entenguin les causes (metacognició) i prenguin decisions orientades a la millora, per així responsabilitzar-se del propi aprenentatge. (p. 6).

6.6.2. Educació secundària obligatòria

6.6.2.1. Currículum de l'àrea d'Educació Física a l'etapa d'educació secundària obligatòria a Catalunya

El Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria especifica el currículum propi de l'ensenyament secundari, tant pel que fa a la ESO com al batxillerat. Pel que respecta a l'ensenyament obligatori, el decret assenyala les característiques de àrea, les capacitats a assolir i se'n detallen els continguts i criteris d'avaluació de cada cicle de l'etapa i les orientacions sobre la metodologia i l'avaluació per al conjunt de la mateixa. També distribueix els continguts per cursos i indica els criteris d'avaluació.

Al preàmbul s'assenyala que l'avaluació, sota un enfocament global, continuat i integrador, constitueix una part essencial del procés d'aprenentatge de l'alumnat i s'hi indica que, "l'avaluació formativa adquireix un caràcter fonamental i orientador a l'hora d'analitzar, valorar i reorientar, si cal, la pràctica docent de l'etapa educativa per aconseguir els objectius d'aprenentatge que estableix el currículum".

S'hi detallen vuit competències, que s'organitzen a partir de quatre dimensions: dimensió activitat física saludable, dimensió esport, dimensió activitat física i temps de lleure, i dimensió expressió i comunicació corporal. Cada competència es gradua en tres nivells de consecució al final de l'etapa: satisfactori, notable i excel·lent. Els principals criteris usats per a aquesta gradació són la complexitat motriu de les activitats, el nivell del coneixement necessari, la complexitat de la interacció amb els companys i l'entorn, i la integració dels hàbits en la pràctica quotidiana d'activitat física.

6.6.2.2. Orientacions per a l'avaluació de l'Educació Física a l'ensenyament secundari obligatori

Al mencionat Decret 187/2015, s'hi assenyalen una sèrie d'orientacions que els centres i professors han de tenir en compte a l'hora d'elaborar els instruments d'avaluació que els han de permetre comprovar fins a quin punt el seu alumnat ha adquirit les competències bàsiques de l'Educació Física a l'acabar l'etapa. A l'Annex 8 s'hi especifiquen les orientacions per a l'avaluació en aquesta etapa. A la Taula 34 les detallem i en remarquem els trets característics.

Orientacions d'avaluació a l'ensenyament secundari obligatori	Característiques
L'avaluació ha de ser una eina per a la millora del procés d'aprenentatge i no solament una eina que certifiqui el nivell assolit.	• Visió constructivista.

	• L'avaluació està al servei de l'alumne i del procés d'ensenyament i aprenentatge.
No es pot aplicar amb els mateixos criteris per a tothom. S'han de tenir en compte les circumstàncies de gènere (nois i noies) i de constitució i desenvolupament corporal (genotips, diferències derivades dels canvis puberals, etc.) per la qual cosa, permetrà diferents nivells d'execució per tal que tot l'alumnat pugui accedir-hi i no es redueixi a valorar uns resultats concrets, respectant les diferents limitacions dels alumnes.	• Avaluació prioritàriament criterial.
L'avaluació de la matèria d'Educació Física ha d'estar vinculada a la participació activa i respectuosa dels alumnes en les activitats proposades i en la capacitat de progrés individual.	• L'avaluació està al servei de l'alumne i del procés d'ensenyament i aprenentatge.
S'orientarà als aspectes eminentment pràctics.	• Importància de la pràctica.
Incorporarà instruments d'avaluació nombrosos i variats.	• Ús d'instruments variats.
Incorporarà valoracions sobre la participació dels alumnes en les classes, i la seva millora al llarg del curs.	• Avaluació prioritàriament criterial.
Combinarà la valoració d'aspectes individuals (psicomotricitat) i aspectes socials i de relació amb els altres (sociomotricitat).	• Avaluació prioritàriament criterial. • Valoració d'aspectes diversos.
Cal ser conscients que l'alumnat percep el que és més rellevant, no solament a partir del que verbalitza el professor, sinó a partir de les activitats d'avaluació que es proposen i dels criteris d'avaluació que es fan servir. Allò que no s'avalua és percebut com a secundari.	• L'avaluació està al servei de l'alumne i del procés d'ensenyament i aprenentatge.
Les activitats d'avaluació seran coherents entre el plantejament inicial de la matèria i el desenvolupament de les sessions (activitats proposades i retroalimentació dels professors).	• Plantejament constructivista.

Taula 34. Resum de les característiques del model d'avaluació a l'ESO.

El Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, sota la coordinació de Ramírez i Sarramona (2015), publicà el document *"Identificació i desplegament a l'educació secundària obligatòria. Competències bàsiques de l'àmbit de l'Educació Física"* on hi figuren les dimensions, les competències amb les seves gradacions respectives, els continguts clau de cada competència, les orientacions metodològiques i les orientacions per a l'avaluació de cada competència.

6.7.Recapitulació

En aquest capítol hem revisat la literatura relacionada amb l'Educació Física i el paper que juga en el sistema educatiu, la seva avaluació i la norma que regula aquesta matèria a Catalunya.

Hem comprovat que l'Educació Física encara no ha assolit un paper central en el currículum escolar malgrat que les investigacions mostren, dia rere dia, la importància que té per desenvolupar una vida saludable i potenciar les aptituds cognitives.

Hem constatat que hi ha una forta tendència entre els teòrics de la matèria en favor de les noves formes d'avaluar l'Educació Física (vessant formatiu, centrat en el procés, amb procediments i instruments alternatius,...), que queda reflectida en la normativa legal aplicable a Catalunya. En conseqüència, ha de ser contemplada en la nostra investigació atès que el professorat al que afecta està sotmès a la mateixa i la seva actuació diària hi està condicionada.

Hem referit algunes investigacions sobre l'enfocament de l'Educació Física per competències i la seva avaluació, que posa de manifest que hi ha un llarg camí a recórrer per a que les noves línies d'actuació siguin realment implementades en la pràctica del professorat.

Capítol 7. Avaluació de les competències professionals del professorat

7.1.Avaluació de les competències professionals. Concepte i finalitats

Per a Gil (2007) avaluar competències implica un procés mitjançant el qual "es recull informació sobre les competències desenvolupades per un individu i es comparen aquestes amb el perfil de competències requerit per un lloc de treball, de tal manera que pugui formular un judici de valor sobre l'ajust a aquest." (p. 87) Tindria dues funcions: una, de tipus psicosocial, que permetria el desenvolupament de les capacitats, coneixements, ... de les persones i la seva adaptació a l'entorn laboral i una altra, de tipus administratiu, que facilitaria a les empreses cercar les persones més adients per ocupar els llocs de treball de l'organització i prendre decisions sobre rendiments, primes salarials, accions formatives, ...

Per a Del Pozo (2012) l'avaluació de les competències implica recollir informació sobre com un individu desenvolupa una determinada tasca per comparar-la amb un conjunt d'indicadors definits amb anterioritat. Per poder portar a terme aquesta avaluació es necessari haver definit prèviament la competència amb tots els factors que la determinen (comportaments, actituds, coneixements, habilitats, ...) i seleccionar els instruments més idonis per a que la informació recollida sigui significativa i precisa. Ha de basar-se en tres principis:

- *Eficàcia.* Valoració de la relació cost/temps emprat.

- *Flexibilitat.* Emprar diferents mètodes, si és necessari, per a la obtenció de la informació.

- *Validesa.* Constatar que les dades obtingudes responen a les intencions.

Feutrie, M (1998) basant-se en treballs preliminars sobre les pràctiques posades en marxa en certes empreses, així com en la literatura existent, considera que pot haver-hi quatre raons per promoure l'avaluació de les competències professionals:

1. Avaluar competències és avaluar els resultats i els rendiments.

2. Avaluar les competències és analitzar la manera com un treballador se situa en el seu lloc de treball.

3. Avaluar les competències és apreciar la forma com el treballador obté els resultats i aconsegueix els rendiments.

4. Avaluar les competències és avaluar el potencial del treballador.

Cada organització determinarà quin és el punt de vista des del que parteix. Algunes n'empraran només una, però d'altres en podran considerar una combinació de les mateixes.

El mencionat Gil (2007), basant-se en Grados, Beutelspacher i Castro (2006) indica que és possible establir una sèrie d'utilitats de l'avaluació de les competències laborals, en funció del punt de vista que s'adopti: organització, treballadors o supervisors.

a) Per a l'organització:

- Facilita la gestió dels recursos humans.
- Permet la selecció del personal.
- Simplifica l'avaluació del personal.
- Facilita la informació a la direcció sobre les activitats del personal.
- Possibilita l'adopció de criteris en el relacionat amb la política de personal (motivació, promoció, salari, correcció de deficiències en el treball, etc.).
- Ajuda en la determinació del grau d'integració del personal en l'empresa.
- Aporta motivació al personal.
- Agilitza la comunicació entre els diferents estaments de la organització sobre el lloc de treball i la realització de les tasques pròpies del mateix.
- Identifica les necessitats de capacitació i desenvolupament del personal

b) Per als treballadors:

- Els informa de les seves competències en relació al lloc de treball que ocupen.
- Identifica les competències que han de millorar o desenvolupar.
- Comprova que les seves competències laborals són apreciades per l'organització.
- Possibilita el progrés en l'empresa.

c) Per als supervisors:

- Els ofereix una via per a l'avaluació sistemàtica de les persones.
- Permet comprovar que l'acompliment dels treballadors contribueix als fins i objectius de l'organització.
- Facilita la valoració del potencial de les persones i el que es pot esperar d'elles.
- Afavoreix l'adopció de decisions imparcials a l'hora de determinar increments salarials, ascensos, trasllats, etc.
- Coadjuva en la consecució de millors relacions i comunicació amb el personal.

7.2. Mètodes i instruments per a l'avaluació de les competències professionals

Gil (2007) indica que l'avaluació de competències prioritza les tècniques basades en el comportament de les persones en el lloc de treball o en situacions pràctiques reals o simulades sobre el mateix, considerant els coneixements, habilitats, valors que integren la competència laboral requerida. Assenyala les següents tècniques:

a) Tècniques basades en l'anàlisi de l'experiència pràctica. L'avaluador observa directament com es comporta l'individu en el desenvolupament de la seva tasca. Els instruments més adients per a aquesta tècnica són:

    a. Llistes de verificació. S'elaboren a partir de l'enumeració de les característiques que defineixen una competència. La unitat de valoració és tot o res.

    b. Sistemes d'escales per a l'observació. Semblant a l'anterior, permeten valorar les qualitats en graus de possessió.

    c. Incidents crítics. S'anoten les observacions d'una determinada situació que són molt importants per la capacitat d'un individu per desenvolupar adequadament una tasca.

b) Tècniques basades en característiques i experiències dels subjectes.

    a. Tests. L'autor considera que no cal deixar-los de banda totalment atès que poden aportar informacions vàlides sobre determinats trets dels individus.

    b. Recollida d'informació bibliogràfica. S'efectua un recull de les dades més significatives de l'historial del subjecte, posant la lupa en les dades que es refereixen als treballs desenvolupats i la formació rebuda.

    c. Entrevistes d'avaluació. Tenen com a objectiu recollir informacions sobre com desenvolupa les competències una persona en el seu lloc de

treball. Faciliten el feedback i indiquen possibles aspectes de millora i formació.

d. Portafolis. En un quadern o carpeta on la persona recull de manera continuada les seves experiències

c) Tècniques basades en valoracions.

a. Autoavaluacions. El propi subjecte valora la seva manera de desenvolupar les tasques. Acostuma a requerir de la definició prèvia d'indicadors.

b. Balanç de competències. "Suposa la posada en marxa d'un procés pel qual es guia a la persona perquè identifiqui, seleccioni i es comprometi amb aquelles opcions professionals que resulten més coherents amb les seves pròpies competències". (p.100)

c. Avaluació de 360 graus. Es recullen informacions de totes les persones de l'organització que estan relacionades amb l'individu objecte d'avaluació.

Del Pozo (2012) afirma que l'avaluació de competències professionals ha de fonamentar-se en evidències, a través de la recollida d'informació mitjançant l'observació de l'actuació de l'individu en contextos i situacions reals. Per a aquest autor, existeixen tres instruments adequats per avaluar les competències professionals:

a. La carpeta de competències o portafolis.

b. Les proves situacionals. En un determinat context, l'individu ha de fer front a la tasca que se li proposa.

c. Les rúbriques o matrius de valoració. Es tracta d'una taula de doble entrada on s'hi descriuen, per un costat, les conductes que s'han de desenvolupar en un lloc de treball i, per l'altre, els criteris a emprar en la valoració. A cada intersecció de la taula s'hi especifiquen aspectes concrets a tenir en compte.

Tourmen (2015), després d'efectuar una àmplia revisió de la literatura existent sobre l'avaluació de les competències professionals, assenyala que cada vegada hi ha més consens sobre el fet que aquestes estan vinculades a situacions i això vol dir que cal avaluar-les en contextos reals, a la vista de l'observador i, si això no és possible, l'avaluador haurà de basar-se en els rastres escrits i/o orals (portafoli, dossier, ...). Els seus judicis són el resultat d'una construcció progressiva des dels primers moments de l'avaluació fins al final del procés. S'empren multitud de fonts de recopilació de dades i basen els seus judicis en múltiples criteris i indicadors. Utilitza la triangulació de dades com a mitjà per validar i ampliar la comprensió dels fenòmens. Quan hi intervenen diferents persones en l'avaluació, calen deliberacions per superar les divergències i arribar a punts d'acord. Adverteix del risc que l'avaluació se centri en els aspectes més evidents, mesurables, quantificables o procedimentals de les activitats, en detriment d'una visió més exhaustiva de la seva complexitat i riquesa. Això implica posar l'atenció, també, en les dimensions cognitives i conceptuals de l'activitat.

Tejada, J i Ruiz, C (2016) assenyalen que, a la vista de les característiques i la complexitat de tot el que envolta a les competències professionals, no hi ha un únic mètode ni agent que sigui útil, amb caràcter general, per avaluar-les. La competència professional pot implicar processos d'autoavaluació, heteroavaluació i coavaluació, tot depenent dels registres que es vulguin obtenir. Els agents avaluadors hauran de ser persones del propi escenari on es desenvolupa la competència, amb la possibilitat d'integrar professionals que juguin diferents rols en relació a l'entorn de treball. Això donarà lloc a la necessitat d'emprar processos de triangulació per part dels avaluadors, ponderant el paper que cadascú juga en el procés..

Navío (2001), (a partir de Fernández Ríos, 1995; Lévy-Levoyer, 1996; Parry, 1996 i McLagan, (1997), sintetitza en una taula (Taula 35) els mètodes o procediments i instruments més emprats en l'avaluació de les competències professionals, atenent les seves característiques, avantatges i desavantatges.

Instruments	Característiques	Avantatges	Inconvenients
Observació	Procediment que permet recopilar informació des de i des de la mateixa estació de treball. Ja sigui estructurat o no, si es tracta d'un participant o no implica preparació d'acord amb el següent: l'objecte d'avaluació; els tipus de conductes a observar i el grau d'estructuració.	• Establir i identificar objectius. • Proporcionar coneixement d'un ampli camp d'activitat sense haver d'entrar en detalls. • Tenir una guia per a tot el procés. • Recopilar dades amb alta fiabilitat. • Permet desenvolupar un sistema de categoria per a observacions posteriors estructurades o dissenyar altres instruments complets (entrevistes, qüestionaris, etc.). • Permet conèixer amb detall la complexitat de la realitat de l'obra. • Facilita la comprensió de la relació entre context i conducta.	• No es consideren aquells aspectes significatius que, contribueixen de manera eficaç a la comprensió d'un determinat comportament. • Hi pot haver una dispersió en les dades considerades i una dificultat en la interpretació d'ells. • La replicació és impossible ja que s'observa una realitat és que es considera irrepetible.

Instruments	Característiques	Avantatges	Inconvenients
Entrevistes	Permeten obtenir informació sobre els llocs de treball entenent que l'entrevistat és un bon coneixedor dels mateixos. Les entrevistes poden ser col·lectives o individuals, obertes o estructurades, etc. El paper de l'entrevistador en qualsevol cas és essencial per obtenir la informació necessària. En el procés de recollida d'informació, s'ha d'exigir informació, resumir el que s'ha proporcionat, sol·licitar informació addicional i guiar el procés per aconseguir aquella informació que es consideri necessària per a l'objecte d'estudi.	• Garanteix una bona descripció de la feina. • És compatible amb altres mètodes, tècniques o instruments. • Pot ser molt útil si els entrevistats són coneixedors dels que s'analitzen. • Permet matisos als processos d'observació.	• La inversió de temps és alta si gran part de la informació es recollirà només a través d'aquest procediment. • Fins i tot si està semi-estructurada requereix una bona preparació. Si aquest no és el cas, la informació recopilada no pot ser significativa per al nostre objecte d'estudi.
Reunions d'experts	Tot i que poden ser considerades com a entrevistes individuals o col·lectives més o menys estructurades, les reunions amb experts permeten concretar no només el corrent sinó també el futur del lloc, treball, perfil, etc. que s'analitza. En aquest sentit, van més enllà de l'entrevista incorporant tècniques com el mètode Delphi, el grup nominal, la tempesta d'idees, etc.	• Fàcil de dissenyar i executar. • Útil per a la preparació de protocols posteriors (establiment de l'ideal del treball, per exemple).	• L'aplicació és molt cara. • La dinàmica de grup requereix una inversió significativa de temps. • En aplicacions massives no és eficaç (amb molts experts o per analitzar molts llocs de treball, perfils, professions, etc.).

Instruments	Característiques	Avantatges	Inconvenients
Qüestionaris	Les preguntes són llistes d'elements ordenats sota certs criteris que permeten contestar si determinats aspectes o no intervenen en un determinat context, treball o realitat. Aquests instruments poden ser preguntes tancades o també poden incloure preguntes obertes. Encara que hi ha qüestionaris específics per analitzar llocs de treball, es poden preparar de manera específica i personalitzada en funció de l'objecte d'estudi.	• Fàcil d'aplicar amb la informació necessària immediatament disponible. • Temps relativament baix en l'elaboració i aplicació. • La informació es pot tractar informàticament. • Permeten comparacions de diferents realitats i els resultats obtinguts per altres instruments. • La seva aplicació no requereix personal qualificat. • La fiabilitat i validesa sol ser alta si s'ha considerat en el procés d'elaboració de l'instrument.	• La informació que recopilen no és sempre la més completa.
Diaris de treball	Procediment de paper i llapis mitjançant els quals els executors del treball registren les activitats que realitzen d'acord amb intervals de temps acordats. Aquest procediment s'utilitza normalment quan no hi ha registres documentals sobre el lloc. Si bé pot ser útil en certs contextos, la informació que proporcionen no és discriminada, de manera que pot ser útil per a la preparació i l'aplicació de mètodes, procediments o instruments més precisos.	• És fàcil de dissenyar, completar i analitzar. • No requereix personal tècnic qualificat.	• Requereix un treball addicional a la persona que el complimenta atès que es fa durant el període de treball. • No reflecteix la realitat del treball sinó només els cicles del mateix. • Sovint és rebutjada per aquells que han de realitzar-lo, ja que augmenta la càrrega de treball.

Instruments	Característiques	Avantatges	Inconvenients
Anàlisi documental	És un procediment d'estudi rigorós i sistemàtic de la documentació que afecta els llocs de treball. Les fonts específiques poden ser molt diverses, de manera que el procediment d'anàlisi serà mediat pel tipus de documents a analitzar.	• Utilitzar la informació contrastada. • És interessant per analitzar llocs de treball complexos o sobre els que no hi ha acords.	• El procés d'anàlisi és lent i laboriós. • De vegades, a causa de les especificitats de la realitat a analitzar, pot ser difícil d'entendre. • Se centra en l'actual sense tenir en compte l'evolució del professional.

Taula 35. Característiques, avantatges i inconvenients dels principals mètodes per a l'anàlisi de situacions de treball. (Navío, 2001, p. 116-118)

7.3. Dificultats en l'avaluació de competències professionals

Gil (2007) considera que l'avaluació de competències pot comportar dificultats de tipus tècnic per la manera com els avaluadors es desenvolupen en la seva tasca avaluadora o per manca de capacitat per efectuar-la. Les relacions interpersonals entre els treballadors i els avaluadors poden condicionar-la quan s'efectua en el sí d'una organització.

Algunes de les errades més freqüents en l'avaluació de competències es troben en :

a) *Error d'indulgència o severitat*. Té lloc quan els avaluadors tenen tendència a ser benèvols o excessivament exigents en l'emissió dels judicis, degut a que posseeixen criteris implícits diferents.

b) *Error de tendència central* o inclinació a situar les valoracions en les posicions intermèdies de l'escala, fugint de les puntuacions extremes perquè l'avaluador té por a comprometre's en l'emissió d'una valoració positiva o negativa.

c) *Efecte estel.* Té lloc quan la valoració d'algun/s component/s de la competència del treballador porten a esbiaixar en el mateix sentit la resta dels elements que són objecte d'avaluació.

d) *Efecte de contaminació*. Les avaluacions estan condicionades per competències que destaquen en el subjecte avaluat, però que no formen part del perfil de competències que s'està avaluant.

e) *Efecte novetat.* L'avaluador pondera de manera excessiva experiències o fets més recents de l'avaluat en relació a la resta de la seva trajectòria formativa o laboral.

7.4.Avaluació de les competències professionals docents

García, Loredo, Luna i Rueda (2008) presenten un model d'avaluació de competències docents per a l'educació secundària i superior, que té com a objectiu facilitar la tasca avaluadora dels professionals de l'educació, que permeti la millora de les practiques educatives.

Estableixen unes premisses orientadores per a la construcció d'un model d'avaluació de les competències docents:

- Considerar el context social de les institucions educatives.

- Delimitar el propòsit de l'avaluació, vinculant els resultats a la revisió i millora de la pràctica docent.

- Tenir cura de les tècniques i instruments emprats.

- Procurar la confidencialitat de les dades.

- Reconèixer les característiques principals de les pràctiques d'avaluació vigents.

- Analitzar les diferents propostes disponibles sobre les competències docents.

- Considerar l'oportunitat de reanalitzar diversos aspectes de l'educació formal a partir dels plantejaments de l'enfocament basat en competències.

- Reconèixer l'impacte que l'avaluació pot tenir en les polítiques públiques en relació a l'educació formal.

- Apel·lar a la responsabilitat dels actors socials directament involucrats en les institucions educatives d'operar bones pràctiques d'avaluació de la docència.

- Focalitzar l'avaluació vers el desenvolupament de l'autonomia i l'autoregulació de professorat.

Per a Rueda (2009) l'avaluació del professorat sota l'enfocament per competències és més avantatjós que la que s'efectua sota els paradigmes clàssics perquè considera "un rang major d'atributs en la seva descripció, destaquen públicament el que han de fer els professionals competents i el que s'espera d'ells, proporcionen metes més clares per als formadors i clarifiquen les expectatives als aprenents." (p. 10). Alhora, permet que el disseny de les avaluacions dels docents tingui més consistència perquè

requereix recapacitar sobre les finalitats amb les que s'aplica i les maneres de portar-les a terme. L'autor considera que seria aconsellable tenir en compte les reflexions formulades per la Xarxa Iberoamericana d'Investigadors sobre Avaluació de la Docència (RIIED, 2008). En aquesta es contemplen cinc dimensions a tenir en compte en l'avaluació del professorat: "1. Dimensió política de l'avaluació. 2. Dimensió teòrica. 3. Dimensió metodològica-procedimental. 4. Dimensió d'ús. 5. Dimensió d'avaluació de l'avaluació." (p.10)

Presenta una possible estratègia per avaluar les competències docents consistent en:

a) decidir qui participarà en l'avaluació,

b) elaborar la descripció i indicadors de cada competència,

c) definir els estàndards o criteris qualitatius que s'empraran,

d) establir quines seran les tècniques i instruments apropiats a l'efecte,

e) desenvolupar-la de manera sistemàtica,

f) considerar la visió integrada de tots els components, malgrat s'avaluïn de manera separada,

g) no perdre de vista que la seva finalitat es la comprensió de la tasca que desenvolupa el docent per proposar accions de millora.

Guzmán i Marín, R. (2011) assenyalen que l'avaluació de les competències docents és difícil de portar a terme, sobre tot, si s'efectua prenent com a base els paràmetres de la valoració tradicional. Consideren que atenent que les competències impliquen

l'ús de diverses operacions mentals, la seva avaluació s'ha de portar a terme mitjançant l'observació del desenvolupament de les tasques dels avaluats en múltiples i variades situacions.

Per a Bedolla et al. (2016) l'avaluació de competències docents pretén "identificar els coneixements, habilitats, actituds, valors o en la seva totalitat l'acompliment d'aquest subjecte per la tasca que realitza en el procés d'ensenyament-aprenentatge, amb la finalitat de corregir, realimentar i redefinir les estratègies perquè millori l'activitat que realitza" (p. 65). Afirmen que hi ha bastant consens en que no existeix una única forma de dissenyar l'avaluació de les competències del professorat, ans al contrari, pot efectuar-se amb metodologies i instruments diferents atenent les finalitats i el context on es realitzarà. Presenten, entre d'altres, l'enfocament de Schalock et at. (1993), que consideren de les més completes. Aquests parteixen de l'anàlisi de la productivitat i l'efectivitat del professorat, oferint la següent categorització:

> a) Coneixement docent (s'avalua la preparació en la matèria que imparteix), es demostra amb el rendiment, tests, assajos, entrevistes i altres tipus de proves, b) Destreses docents (s'avaluen els mètodes i tècniques didàctiques que empra el professor) , s'avalua observant la conducta a l'aula, c) competència docent (s'avalua el disseny i planificació docent, motivació dels estudiants, orientació i control de el progrés dels estudiants, treball amb els col·legues, administradors i pares), s'avalua observant als professors i als seus alumnes en el context escolar i amb les entrevistes a col·legues, directius, pares i estudiants, d) Efectivitat docent (s'avalua la contribució de professor en un contingut específic, en un cert període de temps), s'avalua amb diferents mesures d'aprenentatge, analitzant els èxits obtinguts, degudament contextualitzat i interpretats, i) Productivitat docent (s'avalua la contribució de professor en els èxits obtinguts pels estudiants en tot l'àmbit formatiu), s'avalua amb diferents mesures d'aprenentatge, analitzant els èxits obtinguts, degudament contextualitzat i interpretats, f) Professionalitat docent (s'avalua el seguiment d'una conducta pròpia d'un veritable professional de la docència: compliment professional, treball amb col·legues, directius, pares, serveis a la comunitat escolar, integració en activitats de perfeccionament professional, autocrítica professional, etc.), s'avalua a partir de documents, entrevistes i informes de diferents fonts (Cerdán i Grañeras, 1999). (p.66)

7.5.Avaluació del professorat

Malgrat que la nostra tesi té com a finalitat l'avaluació de les competències del professorat, considerem que pot resultar interessant efectuar una breu revisió de la

literatura sobre l'avaluació del professorat, en general, qüestió que se solapa amb l'avaluació de les competències.

7.5.1. Problemàtica sobre l'avaluació del professorat

Tot i no ser una preocupació recent, cada vegada es fa més palesa la necessitat d'avaluar el professorat, tant des del vessant formatiu per a la millora de la pràctica del propi professional, com des de l'acreditatiu vers la societat. La OCDE (2014), al seu informe TALIS, assenyala aquesta circumstància indicant que "constitueix un element que, enfocat adequadament, pot ser utilitzat per l'administració per millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge en els centres educatius" (p. 91). En un altre document de la OCDE (2009) titulat "Teacher Evaluation A Conceptual Framework and Examples of Country Practices" s'assenyala que:

> És fonamental conèixer les fortaleses dels professors i els aspectes de la seva pràctica que es podrien millorar. Des d'aquesta perspectiva, la institució de l'avaluació docent és un pas fonamental en l'impuls de millorar l'eficàcia de l'ensenyament i l'aprenentatge i augmentar els estàndards educatius. (p. 3)

Santos (2017) indica que és necessari establir algun tipus d'avaluació del professorat per diferents motius. Entre els mateixos assenyala:

> Un lligat a les funcions positives que pot tenir l'avaluació com són la comprensió, el diàleg i la millora. Una altra de caràcter social, ja que no és el mateix actuar amb esforç i responsabilitat que fer les coses de qualsevol manera. No és just que hi hagi professionals que causin víctimes un any rere l'altre sense que ningú intervingui. Una tercera és l'ús d'estímuls o incentius. Els professors tenen el sostre tan a prop del clatell que els obliga a mirar sempre cap avall. (par. 6)

No obstant, el tema és controvertit. Per exemple, Peterson (2000) posava de manifest l'enfocament inadequat de l'avaluació del professorat desenvolupada en la majoria dels districtes escolars dels EEUU, per la qual cosa no es millorava la pràctica docent, malgrat la retòrica del feddback. Ho justificava, per un costat, perquè els

administradors visitaven poc les aules, no es reunien amb la freqüència necessària amb els professors per parlar del seu treball i emplenaven formularis d'informes anuals. Per l'altre, el professorat no modificava les seves pràctiques.

Dotze anys després, Darling-Hammond (2012) continuava posant de manifest el mateix problema:

> Pràcticament tothom està d'acord en què l'avaluació docent als Estats Units necessita una revisió. Els sistemes existents rarament ajuden els professors a millorar i a distingir clarament els que tenen èxit dels que mostren dificultats. Les eines que s'empren no representen sempre les característiques importants de la bona docència. Els criteris i els mètodes per avaluar els professors varien substancialment entre els districtes.(p. i)

En un altre sentit, Santos (2017) posa sobre la taula la problemàtica del professorat en relació a la seva avaluació atès que, sovint, aquest s'hi oposa o hi presenta resistències per diferents raons (pors a les conseqüències, males experiències pròpies o alienes...). Santos (2012) ho atribueix a que existeix confusió entre les avaluacions que tenen un caràcter formatiu i permeten la millora del docent i les que estan adreçades a qualificar-lo (que p. e. poden estar lligades a incentius salarials).

Marzano (2012) afirma que als EEUU diversos informes han posat de manifest que, malgrat s'han implementat alguns procediments avaluadors i s'han efectuat esforços en perfeccionar-los, no s'ha aconseguit una millora significativa de la competència docent. Considera que els mals resultats han d'atribuir-se a dues causes fonamentals. La primera apunta a una manca de precisió per la no discriminació entre els docents que actuen amb eficàcia i aquells que no ho fan. La segona es refereix a que les avaluacions del professorat no han ajudat a millorat significativament la seva qualificació professional. Precisa que cal tenir molt en compte que mesurar (*"measuring")* i ajudar els docents a millorar són conceptes diferents i, per tant, impliquen dissenys avaluadors diferenciats. Indica que un sistema avaluador que

tingui com a finalitat facilitar la millora de la qualificació professional dels ensenyants ha de basar-se en tres premisses: el sistema d'avaluació ha de ser complet i específic, ha d'incloure una escala de desenvolupament i ha de reconèixer i recompensar el creixement dels docents.

7.5.2. Criteris per a un sistema eficaç d'avaluació del professorat

Peterson (2000), referint-se al sistema nord-americà, indica la necessitat de revisar les avaluacions tradicionals del professorat i proposa diverses iniciatives per fer efectiu un canvi de paradigma. Entre elles hi trobem:

- Replantejar-se la funció de l'avaluació docent.
- Avaluar per reconèixer les bones pràctiques docents.
- Evitar el biaix en les valoracions, procurant que intervingui més d'una persona com a avaluador.
- Utilitzar diverses fonts per recollir dades útils per aconseguir els objectius proposats.
- Tenir en compte els resultats de l'alumnat.
- Dedicar-hi el temps i els recursos necessaris.
- Difondre els resultats i emprar-los per facilitar la promoció de professors.

Darling-Hamond (2012) assenyala que les investigacions sobre l'avaluació del professorat reeixida suggereixen que aquesta hauria de cenyir-se, si més no, al següents criteris:

1. Hauria de basar-se en els estàndards professionals de l'ensenyament i ser prou sofisticada per avaluar la qualitat de l'ensenyament a través del continu del desenvolupament des del principiant fins al professorat expert.
2. Hauria d'incloure evidències multifacètiques de pràctica docent, aprenentatge de l'alumnat i aportacions professionals, considerades de manera integrada, les unes amb les altres i amb el context de l'ensenyament.

3. Els avaluadors haurien de posseir coneixements sobre l'ensenyament i estar ben formats en el sistema d'avaluació, els processos facilitadors de retroalimentacions productives i de suport a l'aprenentatge continuat del professorat. Tan sovint com sigui possible, i sempre en moments crítics de presa de decisions (per exemple, la durada o la renovació), l'equip d'avaluació ha d'incloure experts en l'àmbit de l'ensenyament específic.

4. Hauria d'anar acompanyada de comentaris útils i connectats a oportunitats de desenvolupament professional rellevants per als objectius i necessitats del professorat, incloses les oportunitats formals d'aprenentatge i la col·laboració, l'observació i la formació entre iguals.

5. Hauria de valorar i fomentar la col·laboració dels docents, tant en els estàndards com en els criteris que s'empren per avaluar el treball dels professors i en la manera com els resultats s'utilitzen per conformar oportunitats professionals d'aprenentatge.

6. Els professors experts haurien de formar part de l'assistència i revisió del procediment per a nous professors i per a aquells que necessitin ajuda addicional.

7. Els grups de professors i administradors haurien de supervisar el procés d'avaluació per assegurar-se que és complet i d'alta qualitat, així com just i fiable. El professorat i els líders de l'escola haurien d'estar involucrats en el desenvolupament, implementació i seguiment del sistema per garantir que reflecteix un bon ensenyament, que funciona amb eficàcia, que està relacionat amb oportunitats d'aprenentatge útils per als professors i que produeix resultats vàlids. (p. ii-iii)

7.5.3. Fases per dissenyar un sistema d'avaluació del professorat

Mateo (2000), assenyala que el procés de disseny d'un sistema d'avaluació del professorat ha de contemplar quatre fases. A grans trets, aquestes en són les característiques:

- *Fase d'ideació*. En aquest moment, s'han d'identificar les necessitats específiques del centre, considerant el seu context social i cultural i, a partir d'aquí, determinar els objectius institucionals, operativitzar-los i indicar el grau d'assoliment que es pretén aconseguir tenint en compte els mitjans disponibles

- *Fase de desenvolupament.* S'han de definir les àrees de responsabilitat de cada professor en el context de la institució, indicant amb la major precisió possible les obligacions i activitats a complir pel mateix. Al respecte, indica l'autor de l'article, que els sistemes avaluadors més desenvolupats incorporen sistemes d'indicadors que permeten quantificar les variables objectes d'avaluació. Finalment, en aquesta fase, s'han de definir estàndards que identifiquin quins nivells es considerin acceptables.

- *Fase d'implementació.* S'ha de recollir, en primer lloc, informació que mostri de forma evident l'activitat del professor a través de múltiples fonts i estratègies. Entre les més emprades s'hi troben: l'observació a l'aula, l'opinió dels pares i alumnes, judicis valoratius emesos per parells, el rendiment en els aprenentatges dels alumnes, l'autoinforme i el portafolis. A continuació, la informació aconseguida ha de ser analitzada en profunditat i s'han d'emetre judicis de valor. Finalment, determinar els punts forts i feble i emetre propostes de millora.

- *Fase de metaavaluació.* S'ha de comprovar que s'han complert els atributs que ha reunir una avaluació del professorat de qualitat; propietat, utilitat, factibilitat i precisió.

Isoré (2009) explica que "l'abast i els mètodes d'avaluació del professorat, els criteris i estàndards utilitzats i els instruments de recollida de dades difereixen en gran mesura d'un país a un altre, d'acord amb el context educatiu i la tradició, els actors implicats en el disseny i implementació del sistema d'avaluació i el propòsit de l'avaluació." (p. 5)

7.5.4. Objectius de l'avaluació del professorat

Hi ha força coincidència pel que respecta als objectius que, en general, persegueix l'avaluació del professorat. Al respecte, F.J. Murillo, V. González, H. Rizo (2007) indiquen que:

> Es pot afirmar que bàsicament tots els sistemes d'avaluació del professorat tenen dos aspectes bàsics: per una banda, millorar o assegurar la qualitat de l'ensenyament; i per l'altra, obtenir informació per prendre alguna decisió respecte al professor (increment salarial, promoció, etc.). La primera comportaria una avaluació de tipus formatiu i la segona sumatiu. (p. 91)

En el mateix sentit s'expressa Isoré (2009), qui assenyala que en l'avaluació del professorat els procediments formatiu i sumatiu no han de ser incompatibles, ans al contrari, han d'aprofitar-se les potencialitats d'ambdós per identificar les fortaleses i debilitats del professorat en la seva pràctica docent.

L'autora justifica la necessitat de l'avaluació sumativa perquè:

- Permet determinar si els docents adopten les millors decisions didàctiques.
- Permet la recol·lecció d'informació sobre les competències del professorat i com aquest desenvolupa la seva feina.
- Facilita el judici sobre l'eficàcia del sistema.
- És una manera de rendir comptes a les famílies de la feina que desenvolupa el docent.

- Possibilita la realització de comparacions, la qual cosa és útil per a la contractació de personal, la presa de decisions, les oportunitats de promoció i la identificació dels professors ineficaços.

- Ofereix l'oportunitat de reconèixer el bon treball del professor per premiar-lo.

- Permet el reconeixement social de les capacitats i esforços dels professors.

També justifica la necessitat de l'avaluació formativa, especificant que:

- Facilita la millora de la qualitat de cada docent, detectant aquells aspectes en els que necessita millorar.

- Permet al professorat reflexionar sobre la seva pràctica.

- Permet als centres desenvolupar programes de millora d'acord amb les seves característiques.

- Proporciona dades a les institucions que s'encarreguen de la formació del professorat per dissenyar els seus programes.

La citada Isoré (2009) indica que els plans d'avaluació del professorat han de contemplar una definició del què es considera un "bon" professional, enumerant les competències i els corresponents indicadors. Posteriorment en veurem alguns exemples, tant pel que fa a la professió docent en general com a la de l'especialista en EF.

7.5.5. Agents avaluadors del professorat

Isoré (2009) assenyala que els actors involucrats en la implementació dels sistemes d'avaluació són:

- El governs. Juguen un paper important en la concepció de com ha de ser el sistema d'avaluació, de com implementar-lo i com efectuar el seguiment, atès que tenen la potestat de legislar sobre la matèria. L'abast d'aquesta funció depèn de la descentralització pròpia de cada estat.

- Autoritats locals. Poden tenir la responsabilitat de l'assoliment dels objectius determinat pel currículum i, en conseqüència, implementar procediments d'avaluació del professorat per intentar el seu assoliment i garantir la qualitat de l'educació que s'imparteix al seu territori. També poden actuar com a col·laboradors de les mesures d'avaluació legislades pels governs.

- Directors / gestors de les escoles. La seva responsabilitat vindrà determinada pel nivell de descentralització en la presa de decisions.

- Investigadors educatius i professors experimentats. Pels seus coneixements solen ser consultats per determinar quines són les característiques dels professionals més eficients, alhora que poden col·laborar en la identificació dels millors sistemes per desenvolupar les avaluacions.

- Associacions / sindicats de professors. Són indispensables per dissenyar processos que tinguin en compte els interessos dels docents i facilitar que els acords sobre el sistema d'avaluació siguin acceptat de més bon grat, la qual cosa afavorirà la seva implementació.

- Pares. En molt poques ocasions participen en el disseny o la implantació dels sistemes d'avaluació dels docents.

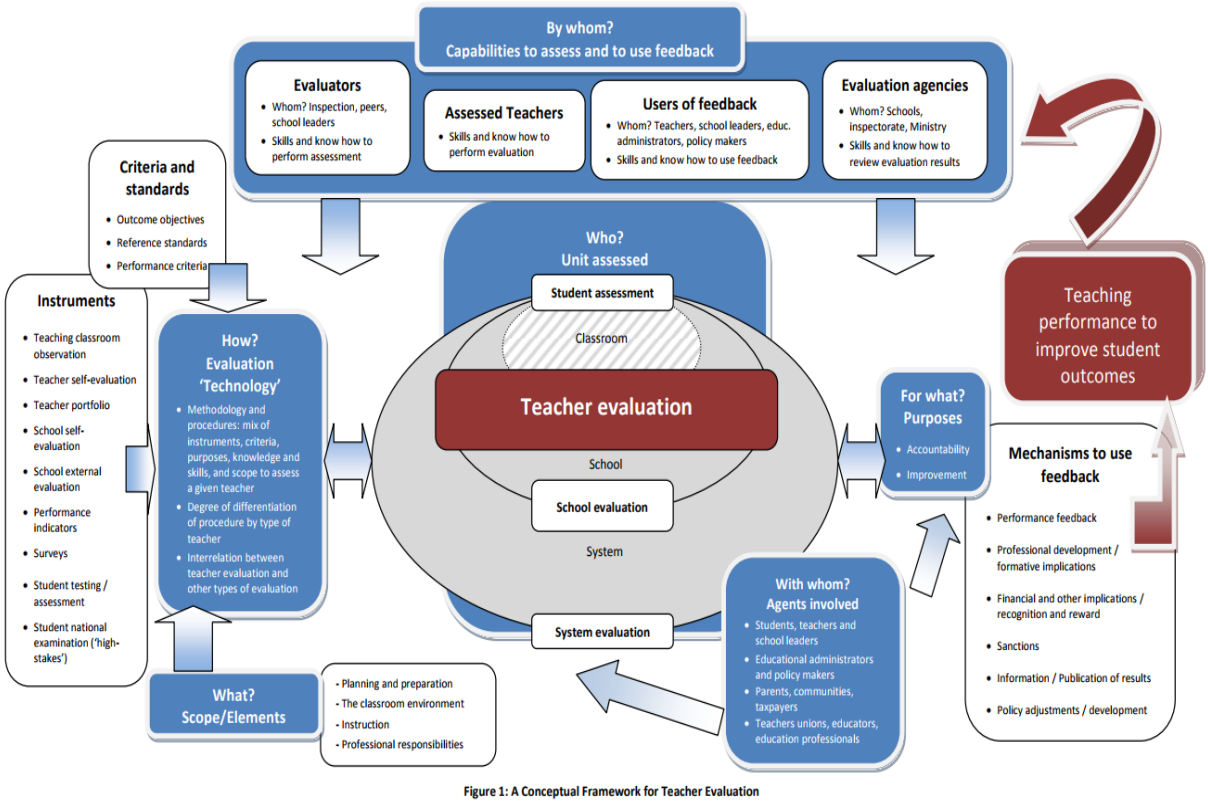
Santos Guerra (2017) considera que "els professors avaluats han de ser part activa del procés. Han d'autoavaluar-se. I han de conèixer els criteris pels quals seran avaluats. Han de tenir la possibilitat de discutir-los i de dialogar sobre la seva aplicació." (par. 8)

7.5.6. Mètodes i instruments de l'avaluació del professorat

Millman i Darling-Hammond (1997) assenyalen sis mètodes emprats per a l'avaluació del professorat: observació a l'aula, autoavaluació, resultats dels exàmens de l'alumnat, tests d'avaluació, portafolis del professor i exàmens del rendiment.

Isoré (2009) indica que els principals mètodes i instruments d'avaluació del professorat estan constituïts per les observacions a la classe, les entrevistes amb el professor, els portafolis preparats pel professorat (videoclips, plans de lliçons, fulls de reflexió, qüestionaris autoinformats, mostres de treballs d'estudiants), els resultats del rendiment de l'alumnat (rendiment absolut o guanys de valor afegit) i les dades de qüestionaris i enquestes realitzades per pares i estudiants.

Com a síntesi de l'anterior, podem observar l'esquema que recull totes aquelles qüestions que conformen l'avaluació docent, confegit per Santiago i Benavides (2009), en un document de la OCDE (Il·lustració 8).



Il·lustració 8. Marc conceptual de l'avaluació del docent. (Santiago i Benavides, 2009, p5)

7.5.7. Situació de l'avaluació del professorat a l'estat espanyol

En l'entorn educatiu espanyol l'avaluació del professorat té poca tradició. La nostra experiència de treball en l'ensenyament bàsic i en l'universitari ens permet afirmar, de manera intuïtiva, que, actualment, a l'ensenyament primari i al secundari l'avaluació sistemàtica i planificada del professorat és pràcticament inexistent i a l'ensenyament universitari sí que s'estan efectuant accions en aquest sentit. En una nota de la Central Sindical Independent i de Funcionaris (2016) s'indicava que a Catalunya, una vegada que el Departament d'Ensenyament va anunciar que més de 60.000 professors de primària i secundària podien avaluar-se per augmentar el seus emoluments, el nombre de docents que ho havien sol·licitat s'elevava a 1.332, xifra que supera en poc el 2% del professorat.

A l'informe Talis 2009 de la OCDE s'indica que: "a Espanya s'hauria d'estimular una avaluació rigorosa, eficaç i justa dels resultats dels quals se'n podrien beneficiar els professors, els alumnes i el conjunt del sistema" (p. 46) i en el de 2013 s'afirma que "a Espanya (36,3 %) la proporció de professors que no han estat formalment avaluats per cap mètode és quatre vegades superior a la de la mitjana OCDE, presentant una de les proporcions més altes entre els països i regions analitzades, només superada en aquest aspecte per Itàlia (70,1%)." (p. 91)

Al document "El profesorado del siglo XXI", publicat pel Ministerio de Educación Cultura i Deporte (2015b) de l'estat espanyol, s'afirma que

> L'actual sistema d'accés i desenvolupament de la funció docent existent al nostre país no ofereix estímuls reals a l'hora d'incentivar i valorar l'excel·lència del professorat en el desenvolupament de les seves funcions. El model actual basat en l'antiguitat com a regla pràcticament única de promoció salarial, de millora de destinació i de lloc de treball en l'ensenyament públic -en definitiva, de carrera professional- no contribueix a incentivar el creixement personal en el desenvolupament de l'activitat docent del professor.
>
> Davant d'aquesta situació, l'absència d'un procés de valoració externa de les diferents tasques que un docent realitza, així com de la seva actualització científica i professional, ha estat considerada pels propis docents entrevistats en recents estudis internacionals, com un factor de frustració. Els professors volen ser avaluats i recolzats en la seva tasca educativa i que aquesta valoració es tradueixi en millores en la qualitat del seu rendiment, en l'eficàcia i eficiència del seu treball i en les seves condicions professionals, que contribueixin al reconeixement social i professional de la seva tasca. (pàg. 19-20).

No obstant l'anterior, la legislació espanyola contempla explícitament la necessitat d'avaluar el professorat des de l'any 1970 quan s'introdueix, per primera vegada, el concepte en el marc normatiu educatiu. La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1970) a l'article 61 s'indica que:

> L'avaluació del sistema educatiu s'orientarà a la permanent adequació del mateix a les demandes socials i a les necessitats educatives i s'aplicarà sobre els alumnes, el professorat, els centres, els processos educatius i sobre la pròpia Administració.

El vigent article 106 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación segueix incidint en la necessitat d'avaluar el professorat:

> Article 106. Avaluació de la funció pública docent.
> 1. A fi de millorar la qualitat de l'ensenyament i el treball dels professors, les administracions educatives han d'elaborar plans per a l'avaluació de la funció docent, amb la participació del professorat.
> 2. Els plans per a la valoració de la funció docent, que han de ser públics, inclouran les finalitats i els criteris precisos de la valoració i la forma de participació del professorat, de la comunitat educativa i de la pròpia Administració.
> 3. Les administracions educatives han de fomentar així mateix l'avaluació voluntària del professorat.

Com veiem, el marc normatiu és prou explícit sobre l'avaluació del professorat, però la seva plasmació pràctica ha estat quasi inexistent. Al document "El profesorado del siglo XXI" (2015), citat anteriorment en relació a l'avaluació del professorat, es conclou que caldria, entre d'altres:

> 16. Establir un sistema d'avaluació del rendiment que serveixi per orientar la formació continuada, per millorar la pràctica docent, per avançar en la carrera professional del professorat i per rendir comptes de la seva feina.
> 17. Introduir, amb caràcter experimental en la seva primera fase, aquest model d'avaluació del rendiment, on els resultats haurien de ser analitzats amb rigor abans de procedir a la seva generalització.
> 18. Vincular els resultats de l'avaluació del professorat a la carrera docent recompensant els seus esforços, reconeixent la seva competència professional i assignant noves responsabilitats en el marc d'un desenvolupament professional ben definit. (p. 24)

7.5.8. Avaluació del professorat a Catalunya. Normativa

A la "Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació", coneguda com a Llei d'educació de Catalunya (LEC), mitjançant la qual es regula el sistema educatiu català, amb exclusió de l'universitari amb normativa pròpia, podem trobar-hi algunes referències a l'avaluació del professorat.

A l'article 119 es determina que per accedir a la funció pública docent, serà necessari que es valorin:

> entre altres mèrits, la formació acadèmica, l'experiència docent prèvia i l'acreditació del domini de llengües estrangeres (...), els coneixements específics de l'especialitat docent a la qual s'opta, la capacitat pedagògica i el domini de les tècniques necessàries per a l'exercici docent (...) el grau de desenvolupament de les competències professionals dels candidats (...) el coneixement suficient i adequat del català.

A l'article 131 s'especifica que la promoció docent s'articula sobre la base d'una avaluació periòdica de la tasca professional feta i és el Departament d'Ensenyament qui en regula el procediment. En general, l'avaluació docent es relaciona amb la carrera docent i amb incentius econòmics.

A l'apartat 4 de l'article 102 s'assenyala que la direcció de cada centre públic està habilitada per intervenir en l'avaluació de l'activitat docent i el Departament ha d'establir els procediments i criteris d'aquesta intervenció i els efectes de l'avaluació.

Al Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius s'indica que per a l'avaluació del professorat s'ha de prendre en consideració la seva implicació del en la implementació de les propostes de millora derivades de l'avaluació del centre.

A l'article 5 de l'Ordre ENS/330/2014, de 6 de novembre, del procediment de promoció docent per estadis es concreta el procediment per efectuar la valoració docent i s'hi assenyalen els aspectes a considerar en l'avaluació.

> 1. Per valorar la implicació del professorat en el millorament dels resultats del centre, s'estableixen dues modalitats d'avaluació que no es poden realitzar simultàniament a un mateix professor en un mateix curs escolar:
>
> a) Aplicació al professorat dels resultats de l'avaluació del centre.
>
> (…)
>
> b) Avaluació voluntària de l'exercici de l'activitat docent. (…) té per objecte la valoració de les capacitats pedagògiques, el domini de les tècniques de treball docent i la

> participació en el funcionament del centre o servei educatiu (…) Es tindran en compte necessàriament els elements següents:
>
> a) Planificació de l'activitat docent. Objectius i continguts.
>
> b) Desenvolupament de l'activitat docent. Activitats d'ensenyament i aprenentatge.
>
> c) Avaluació dels alumnes. Progrés del rendiment acadèmic.
>
> d) Gestió de l'aula.
>
> e) Participació en l'aplicació anual del projecte educatiu del centre.

A l'apartat 5 de annex de l'Ordre es concreta que l'avaluació voluntària la realitzarà "la Inspecció d'Educació mitjançant un inspector d'un perfil professional adient a les especialitats docents de l'aspirant relacionades amb l'activitat docent desenvolupada", amb la col·laboració del director del centre. Alhora, al punt 6 del mateix annex s'hi assenyala que la valoració s'ha d'efectuar d'acord amb els elements i descriptors següents:

> La planificació de l'activitat docent. Objectius i continguts
>
> Concreció dels objectius i continguts en la programació didàctica, seguint els criteris acordats pel centre, amb una planificació i selecció adequada al curs i al nivell impartit i tenint en compte l'adaptació a les característiques de l'alumnat (10% de la puntuació total).
>
> El desenvolupament de l'activitat docent. Activitats d'ensenyament i aprenentatge
>
> L'activitat docent orientada a l'assoliment de les competències amb una seqüència didàctica que faciliti a l'alumnat el coneixement de les finalitats de l'activitat, així com l'ús de recursos i materials adients als continguts i les característiques individuals i grupals de l'alumnat.
>
> L'avaluació dels alumnes. Progrés del rendiment acadèmic
>
> La definició i aplicació dels criteris d'avaluació adaptats als alumnes, el rendiment acadèmic de les àrees o matèries que imparteix, i l'adopció de mesures per afavorir la millora dels resultats dels alumnes.
>
> La gestió de l'aula
>
> El manteniment d'un clima de treball favorable a la convivència i a l'aprenentatge, el manteniment d'una dinàmica de classe motivadora i amb una organització del temps lectiu correcta.
>
> La participació en l'aplicació anual del projecte educatiu del centre
>
> La participació en projectes de centre, l'aportació d'iniciatives i l'assumpció de responsabilitats; la implicació en el treball en equip del professorat i l'atenció a l'orientació educativa de l'alumnat. La informació i comunicació amb les famílies, i amb els serveis externs.

L'Ordre ENS/330/2014, abans esmentada, fou modificada per la Ordre ENS/16/2016, de 3 de febrer, de modificació de l'Ordre ENS/330/2014, de 6 de novembre, de procediment de promoció docent per estadis.

A l'Annex 1 de la Resolució EDU/3219/2007, de 23 d'octubre, per la qual es dicten instruccions per regular el curs d'iniciació del personal interí i substitut hi trobem l'única referencia a l'avaluació de les competències docents, al referir-se al personal interí i substitut a l'inici de la seva docència. S'hi consideren les següents dimensions:

A. Planificació docent

A.1. Objectius:

Concreció dels objectius d'aprenentatge en les unitats didàctiques seguint els criteris acordats pel centre, cicle, equip docent o departament.

Adequació dels objectius d'aprenentatge al curs o nivell corresponent.

Adaptació dels objectius d'aprenentatge a les característiques personals de l'alumnat.

A.2. Continguts:

Selecció de continguts coherent amb la proposta d'objectius.

Rellevància dels continguts seleccionats.

Adequació dels continguts al curs o nivell corresponent.

B. Desenvolupament de l'activitat docent. Activitats d'ensenyament i aprenentatge.

Previsió d'activitats d'ensenyament/aprenentatge que contribueixen a l'assoliment d'objectius.

Desenvolupament de la intervenció didàctica amb varietat de recursos i materials curriculars per facilitar l'assoliment dels objectius.

Intervenció didàctica adient a les característiques del grup, proporcionant una correcta atenció a les necessitats individuals dels alumnes.

C. Avaluació. Seguiment dels aprenentatges dels alumnes i decisions preses per afavorir-ne la millora.

Previsió dels criteris d'avaluació adaptats a la diversitat dels alumnes.

Aplicació dels criteris d'avaluació previstos en la programació didàctica.

Presa de decisions de millora a partir de l'anàlisi dels resultats d'avaluació.

D. Gestió de l'aula.

Manteniment d'un clima de respecte a l'aula, afavoriment de la convivència i resolució de possibles conflictes.

Presentació inicial d'objectius i continguts, orientació i seguiment del treball a realitzar per l'alumnat i síntesi final d'allò realitzat.

Organització del temps per desenvolupar les activitats previstes.

E. Participació en les activitats del centre. Relació i comunicació amb la comunitat educativa d'acord amb els criteris adoptats pel centre.

Integració en el claustre, treball en equip, coordinació, participació en projectes de centre i en activitats del departament didàctic/seminari o dels equips de cicle.

Informació periòdica i significativa amb les famílies, en relació amb el funcionament del centre i amb el procés d'aprenentatge dels alumnes.

Relacions i coordinació, si escau, amb els serveis educatius, serveis municipals o d'altres serveis de l'entorn del centre.

7.6.Recapitulació

En aquest capítol hem efectuat una revisió de la bibliografia relacionada amb l'avaluació de les competències professionals, en general, i de les competències professionals docents. Hem consultat diferents qüestions relacionades amb l'avaluació del professorat, atès que ambdós camps se solapen. Podem concloure que hi ha un notable acord en que és necessari disposar de referents de cadascuna de les competències que es pretenen avaluar on es delimitin els comportaments, habilitats i indicacions propis del lloc de treball. S'observa consens en la necessitat que les avaluacions s'efectuïn en condicions reals o bé a través del plantejament de casos que respongui a situacions autèntiques. Els mètodes i instruments per a la recollida de dades són molt variables i cal aplicar-los en funció del context i de l'objectiu de les avaluacions. No existeix un únic procediment per avaluar les competències professionals. Hem fet referència a la problemàtica existent en l'avaluació del professorat per les reticències d'aquest a ser avaluat. Hem vist criteris i fases per desenvolupar una avaluació eficaç del professorat. Hem constatat les poques

referències normatives respecte a l'avaluació de les competències professionals del professorat tant a nivell estatal espanyol com català.

Capítol 8. Competències docents per desenvolupar la funció avaluadora

8.1.Consideracions generals

Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. & Cadieux, A. (2013) posen de manifest que l'avaluació dels aprenentatges és una tasca bàsica de la funció docent. No obstant, indiquen que les investigacions mostren que la percepció que tenen els professors sobre les seves competències en aquest àmbit de treball és baixa. Això pot ser degut, argumenten, als molts canvis que s'han produït en les pràctiques d'avaluació de l'aprenentatge durant els últims anys, en els que s'ha passat de la concepció tradicional de l'avaluació a considerar-la un component facilitador dels aprenentatges. El professorat, que acostumava a emprar exàmens, proves o tasques com a instruments d'avaluació ha hagut de diversificar-los per complir els requisits dels nous currículums.

Sayac, N. (2016) afirma que, a França, la pressió institucional que reben els docents sobre l'activitat avaluadora que desenvolupen diàriament ha augmentat significativament des que va canviar la normativa i constata que no és gens clara la forma com s'efectua l'avaluació. Cita un informe de la Inspecció general d'educació que va establir que:

> L'observació d'una falta d'objectivitat és gairebé constant: no sabem el que s'avalua, els nivells de rendiment no estan definits (...). La manca de diferenciació entre l'avaluació formativa i sumativa és recurrent. La barreja dels dos impedeix els professors que coneguin el nivell d'assoliment de l'alumnat i els transmeten la sensació d'estar en un control permanent, la qual cosa crea una forma d'"estrès" en alguns. (p. 3)

McMillan, J. (2000) a partir de les modernes teories de l'aprenentatge i de les necessitats i demandes que se'n deriven en el camp de l'avaluació, presenta onze principis bàsics per orientar la formació en avaluació i el desenvolupament professional de professors i administradors:

1. *L'avaluació és inherentment un procés de judici professional.* Això implica la necessitat de comprendre i emprar de forma adient tots els aspectes relacionats amb l'avaluació.

2. *L'avaluació es basa en principis separats però relacionats entre les proves de mesura i l'avaluació*. La mesura es refereix a la capacitat de comprendre i interpretar el significat dels procediments estadístics descriptius, incloent variabilitat, correlació, percentils, ... L'avaluació, en canvi, implica la capacitat per comprendre com s'apliquen les dades a una situació o context específic.

3. *La presa de decisions en l'avaluació està influenciada per una sèrie de tensions*. Hi ha diverses perspectives des de les que pot ser enfocada: formativa-sumativa, aprenentatge-auditoria, tradicional-alternativa,... que comporten la presa de posició dels professionals.

4. *L'avaluació influeix en la motivació i l'aprenentatge dels estudiants.* L'autor cita Grant Wiggins (1998) per a qui la naturalesa de l'avaluació influeix en el què s'aprèn i el grau de compromís significatiu dels estudiants en el procés que desenvolupen.

5. *L'avaluació conté error*. És fonamental que tots els educadors entenguin conceptes com errors estàndard de mesura, coeficients de fiabilitat, intervals de confiança i configuració estàndard.

6. *La bona avaluació millora la instrucció.* De la mateixa manera que l'avaluació afecta l'aprenentatge i la motivació dels estudiants, també influeix en la naturalesa dels processos d'ensenyament a l'aula.

7. *La bona avaluació és vàlida.* La validesa és un concepte que necessita ser plenament entès. D 'importància crítica és el concepte d'evidència basada en les conseqüències. Tant les conseqüències previstes com les no desitjades de l'avaluació s'han d'examinar amb evidències adequades que recolzin arguments o punts de vista particulars.

8. *La bona avaluació és justa i ètica.* Això comporta l'absència de prejudicis, el tractament equitatiu, la igualtat en els resultats i l'oportunitat d'aprendre.

9. *Les bones avaluacions utilitzen diversos mètodes.* L'avaluació justa és aquella que condueix a inferències vàlides amb un mínim d'error emprant diferents mesures que mostrin l'aprenentatge dels estudiants mitjançant diversos mètodes.

10. *La bona avaluació és eficient i factible.* Cal analitzar l'eficàcia dels diferents enfocaments d'avaluació, implementant els mètodes que proporcionin la major informació amb la menor quantitat de recursos possibles.

11. *Una bona avaluació incorpora adequadament la tecnologia.* Cal aprofitar els avantatges que proporcionen les TIC. Tanmateix, cal estar amatent a l'ús sense sentit de nous recursos, com ara l'ús d'elements on-line que no presenten suficients evidències de fiabilitat, validesa i equitat.

Als Estat Units, la American Federation of Teachers, el National Council on Measurement in Education, i la National Education Association (1990) considerava

l'avaluació com una part essencial de l'ensenyament, de tal manera que una bona docència no podia existir sense una bona avaluació de l'alumnat. Per aquest motiu va definir uns estàndards amb la intenció de determinar les competències que havia de posseir el professorat en la seva tasca avaluadora, pensades per ser una guia per a la formació del professorat i per a què aquests auto-identifiquessin les seves febleses en avaluació. Els autors dels estàndards foren educadors professionals implicats en l'ensenyament, la formació del professorat i l'avaluació dels estudiants. Aquests estàndards de 1990 descriuen el que el professorat hauria se ser capaç de desenvolupar en la seva tasca avaluadora:

1. Escollir els mètodes d'avaluació adequats per a la presa de decisions instructives. ...
2. Desenvolupar mètodes d'avaluació adequats per a la presa de decisions instructives. ...
3. Administrar, puntuar i interpretar els resultats dels mètodes d'avaluació produïts externament i pels propis docents. ...
4. Emprar els resultats de l'avaluació a l'hora de prendre decisions sobre els alumnes, considerats individualment, planificar l'ensenyament, desenvolupar el currículum i millorar l'escola. ...
5. Desenvolupar els procediments de qualificació de l'alumnat vàlids emprant les avaluacions d'alumnes. ...
6. Comunicar els resultats de l'avaluació a estudiants, pares, profans i altres educadors. ...
7. Reconèixer els mètodes i els usos de l'avaluació no ètics, il·legals i inapropiats dels resultats. ... (sense paginar)

Brookhart, S. (2011) admet que els estàndards de 1990 de l'AFT, NCME, i NEA, han estat útils durant els vint anys de la seva existència per als propòsits per als que foren desenvolupats. No obstant, considera que hi ha dues novetats, derivades dels nous plantejaments de l'avaluació en educació, que fan necessària la inclusió de competències addicionals. Per un costat, l'avaluació formativa, amb les importants novetats que implica en el desenvolupament dels processos d'ensenyament-aprenentatge. Per un altre, la necessitat de retre comptes dels resultats de

l'ensenyament. Reconeix l'existència de llistes alternatives que podrien considerar-se candidates a actualitzar els estàndards de 1990, o bé a substituir-los. No obstant, valora que cap d'elles les supera, ja que o bé són incompletes o les hi manquen els detalls necessaris per servir d'orientació als professors i investigadors.

8.2.Algunes investigacions sobre les competències en avaluació del professorat

Baribeau, A. (2009) durant el curs 2007-2008 efectuà una anàlisi de les pràctiques d'avaluació de les competències dels professors de secundària que impartien l'ensenyament del francès al primer cicle de secundària. El treball es desenvolupà en el context de les reformes introduïdes al sistema escolar del Quebec, on les competències constitueixen el nucli al voltant del qual s'articula el conjunt d'elements del currículum. L'avaluació, amb renovades perspectives, adquireix una importància capital en el nou plantejament i el professorat hi juga un paper crucial. No obstant, tenint en compte els reptes que suposa la renovació de les pràctiques educatives i les necessitats dels alumnes, la tasca docent es torna més complexa i requereix molta energia i rigor, essent una font d'estrès i tensió entre els membres de l'equip escolar.

A les conclusions s'indica, entre d'altres, que les pràctiques avaluadores no reflecteixen els objectius, indicacions i valors formulats en la política d'avaluació de l'aprenentatge i no es corresponen amb l'esperit de renovació educativa implantat. La distinció entre l'avaluació al llarg del curs i la final falla amb freqüència, de manera que se solapen l'enfocament tradicionals i la nova perspectiva de la mateixa. Els resultats porten l'autora a preguntar-se si l'escola certifica el què realment pretén

certificar o fa que a l'escola triomfin aquells que han de triomfar i fracassin aquells que han de fracassar, suggerint un debat sobre el tema.

Quirós (2013) confegí una tesi doctoral en la que es plantejava quines eren les competències en avaluació que han de posseir els mestres xilens d'educació primària per dur a terme un procés adequat d'avaluació dels aprenentatges dels seus alumnes, alhora que pretenia diagnosticar la percepció que tenia el professorat sobre les seves pròpies competències en avaluació i, finalment, dissenyar un instrument d'autoavaluació de les competències docents en un marc actualitzat que facilités la reflexió sobre les pràctiques del professorat. Entre les conclusions assenyala que els docents manifesten posseir un adequat nivell de domini dels diferents tipus de competència, destacant especialment les de tipus personal. Valora la importància de realitzar un procés avaluador de qualitat i de desenvolupar les competències necessàries per a això, reconeixent que la pressió que hi ha a les escoles per obtenir resultats fa que sigui difícil en el dia a dia. Considera que el factor que, aparentment, influeix més en l'autoavaluació positiva dels mestres i les mestres és la formació específica en avaluació. Tot i l'anterior la investigadora assenyala que els docents tenen tendència a valorar-se més positivament que negativament.

Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. & Cadieux, A. (2013) efectuaren un estudi de l'impacte de tres comunitats d'aprenentatge professional (CAP) sobre el desenvolupament de les competències dels docents en avaluació dels aprenentatges. Aquestes CAP tenien com a objectiu, entre d'altres, consolidar la competència en avaluació d'aprenentatges dels docent i donar-los suport en la pràctica de la mateixa. Malgrat que a l'article no s'indiquen explícitament quines són les competències que haurien de posseir els docents en avaluació, menciona les 21 temàtiques que varen ser objecte

d'aprenentatge dels participants en les CAP, que agrupen en tres dimensions: cognitiva, afectiva i ideològica, segons descrivim a la Taula 36.

Dimensió cognitiva
• Avaluació per a / de l'aprenentatge.
• Planificació de l'avaluació.
• Feedback i pràctiques reguladores.
• Instruments de valoració.
• Eines de registre de valoració.
• Judici professional dels professors.
• Comunicació.
• Naturalesa de la comunitat d'aprenentatge professional.
• Disponibilitat d'eines de referència.
• Motivació.
• Diferenciació.
Dimensió afectiva
• Pràctiques per compartir.
• Suport dels participants en les experimentacions.
• Desenvolupar confiança en relació amb les teves habilitats.
• Reflexionar sobre la seva pràctica.
• Prendre consciència d'una preocupació compartida.
• Col·laborar amb els companys.
• Millorar les teves pràctiques.
Dimensió ideològica
• Marc d'avaluació departamental.
• Valors subjacents a la valoració.
• Competències i criteris.

Taula 36. Dimensions de les competències en avaluació de Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. & Cadieux, A. (2013, p 24). Adaptat

Cabezas, D., González, C. i Carpintero, E. (2014) presenten un estudi, que tenia com a objectiu analitzar i comparar les pràctiques dels docents en l'avaluació en funció de variables sociodemogràfiques: sexe, edat, titulació i anys d'experiència docent. Hi

participaren 175 docents. Aplicaren un qüestionari elaborat i validat pels mateixos autors l'any 2009 (Cuestionario de Evaluación Integral), amb 59 ítems corresponents a sis dimensions:

- *Avaluació integradora*. Fa referència a l'avaluació global de l'alumne: aptituds, actituds, interessos, aspectes de personalitat, etc.

- *Avaluació contextualitzada*. S'hi consideren els diversos aspectes que poden afectar el procés d'avaluació i que deuen estar, al seu torn, d'acord amb la mateixa: pràctica docent, currículum, centre, aula, família, etc.

- *Avaluació formativa*. Té en compte els moments de l'avaluació: inicial, processual o contínua i final.

- *Avaluació reflexiva.* Es refereix objectius o propòsits de l'avaluació: regulació dels processos d'EA, informació al mateix alumne i la seva família, qualificació, promoció, etc.

- *Avaluació democràtica*. Considera els agents que participen en l'avaluació: heteroavaluació, autoavaluació i coavaluació.

- *Avaluació personalitzada*. Relacionada amb les diverses tècniques i instruments dels que s' ajuda el docent en la seva pràctica avaluadora.

Les principals conclusions de l'estudi assenyalen el següent:

- Pel que fa al gènere, els resultats apuntaven a l'existència d'una concepció més tradicional de l'avaluació en els docents homes, i més integradora,

contextualitzada i personalitzada en les dones. Pel que fa al propòsit i els procediments d'avaluació, no es trobaren diferències entre ambdós sexes.

- Quedà palès que l'edat del professorat era una variable significativa. Els docents més joves mostraven una concepció més flexible de l'avaluació. En canvi el professorat amb més anys la idea d'avaluació integral entroncava amb consideracions associades a un únic context d'avaluació i amb un nombre més limitat de tècniques a emprar i elements a valorar.

- Els mestres (docents amb diplomatura), tenien una concepció més àmplia de l'avaluació que els llicenciats i especialistes en les seves respectives matèries, tot i que, matisen que els docents d'etapes superiors indicaven sentir pressions per assolir èxits acadèmics, la qual cosa els conduïa a pràctiques avaluadores més tradicionals.

- Assenyalen que seria desitjable aprofundir en el coneixement d'aquestes concepcions amb objecte de comprendre la manera com les pràctiques es duen a terme i analitzar les conseqüències de les mateixes, proposant àmbits d'avaluació més amplis que afavoreixin una avaluació multidimensional de l'alumne.

Sayac, N. (2016) efectuà un estudi de les pràctiques avaluadores a matemàtiques de 25 professors, de les escoles franceses. Els resultats de la investigació apuntaven a que a les escoles se segueixen procediments tradicionals en l'avaluació de l'alumnat. Les avaluacions eren, en general, d'un nivell de competència i complexitat baixos, corresponent gairebé, exclusivament, a activitats que els estudiants havien efectuat durant les sessions anteriors a l'avaluació.

8.3.Competències per a l'avaluació que han de posseir els docents segons diferents organitzacions i autors.

De totes les competències corresponents a la professió docent que hem esmentat al capítol 3, n'extraiem aquelles que fan referència, exclusivament, a la funció avaluadora (Taula 37) atès que aquesta constitueix un dels nuclis centrals de la nostra tesi.

Autor	Competències en avaluació
Ministère d' Éducaction du Gouvernement du Quebec (2001).	Acte d'ensenyar: • Avaluar la progressió dels aprenentatges i el grau d'adquisició de les competències del alumnes en relació als contingut a aprendre. Context social i acadèmic: • Treballar conjuntament amb els membres de l'equip pedagògic en la realització de les tasques que impliquen el desenvolupament i l'avaluació de les competències previstes al programa de formació i això en funció dels alumnes concernits.
Perrenoud (2004).	2. Gestionar la progressió dels aprenentatges: • Observar i avaluar els alumnes en situacions d'aprenentatge, segons un enfocament formatiu. • Establir controls periòdics de competències i prendre decisions de progressió. 4. Implicar els alumnes en el seu aprenentatge • Fomentar el desig d'aprendre, explicitar la relació amb el coneixement, el sentit del treball escolar i desenvolupar la capacitat d'autoavaluació en el nen.
ANECA (2005).	Competències específiques: Saber Fer: • Capacitat per utilitzar l'avaluació, en la seva funció pròpiament pedagògica i no merament acreditativa, com a element regulador i promotor de la millora de l'ensenyament, de l'aprenentatge i de la seva pròpia formació.
Tribó (2008)	b- Competències metodològiques / tècniques (saber fer): • Conèixer sistemes i tècniques d'avaluació de les competències i utilitzar-les per identificar les necessitats educatives dels alumnes. • Fer una avaluació inicial dels alumnes i un seguiment del procés d'aprenentatge a través d'avaluacions qualitatives que ens permetin observar i estimular el seu progrés. • Saber reflexionar críticament sobre la pròpia pràctica docent (autoavaluació i avaluació compartida) per introduir elements de canvi i de millora. • Usar els resultats de l'avaluació, en el seu vessant pedagògic i no exclusivament acreditatiu, com a element promotor de la millora de l'aprenentatge dels alumnes i per millorar la pròpia actuació docent i adaptar o modificar, si cal, la programació didàctica de l'àrea.

Autor	Competències en avaluació
Danielson (2013)	1. Planificació i preparació: • Disseny d'avaluacions de l'aprenentatge dels estudiants. 3. Instrucció: • Ús d'avaluacions en la instrucció.
Martínez, Yániz i Villardón (2017)	Competència per a l'avaluació educativa: • Avaluació de l'alumnat per afavorir el desenvolupament de competències. • Ús de tècniques i instruments que orientin l'alumnat a la millora. • Disseny d'un sistema d'avaluació que permeti contrastar el nivell competencial assolit per l'alumnat. • Ús de tècniques i instruments d'avaluació coherents amb les metodologies d'aprenentatge emprades. • Comunicació d'observacions per a la millora contínua. • Ús adequat i respectuós de la informació obtinguda. • Comunicació adequada als interessats (alumnat, família, centre educatiu, administració). • Foment de l'autoavaluació i la coavaluació. • Avaluació de la docència. • Avaluació de la pròpia actuació docent (planificació, ensenyament, tutoria i orientació, actualització i investigació, així com de l'avaluació de l'alumnat duta a terme). • Avaluació de la pròpia participació en tasques compartides de centre.
Sistema educatiu català.	C. Avaluació: • Seguiment dels aprenentatges dels alumnes i decisions preses per afavorir-ne la millora. • Previsió dels criteris d'avaluació adaptats a la diversitat dels alumnes. • Aplicació dels criteris d'avaluació previstos en la programació didàctica. • Presa de decisions de millora a partir de l'anàlisi dels resultats d'avaluació.
Universitat Rovira i Virgili	• Conèixer les àrees curriculars de l'educació primària, la relació interdisciplinària entre elles, els criteris d'avaluació i el cos de coneixements didàctics entorn dels procediments d'ensenyament i aprenentatge respectius. • Dissenyar, planificar i avaluar processos d'ensenyament i aprenentatge, tant individualment com en col·laboració amb altres docents i professionals del centre. • Ser capaç de planificar, avaluar i desenvolupar activitats d'ensenyament-aprenentatge d'un idioma com a llengua estrangera a l'educació primària. • Ser capaç d'emprendre la planificació, el desenvolupament i l'avaluació d'un programa d'intervenció d'atenció a la diversitat en l'educació primària.
Universitat de Barcelona	• Planificar, desenvolupar i avaluar el procés d'ensenyament i aprenentatge potenciant processos educatius que facilitin l'adquisició de les competències pròpies de cada ensenyament.

Taula 37. Síntesis de les competències en avaluació dels diferents models de competències docents a les que ens hem referit al capítol 3.

Quirós (2016) efectua un treball que té com a objectiu dissenyar un qüestionari d'auto percepció de competències avaluadores per a professorat d'educació de primària. Després d'analitzar les aportacions de diferents autors crea un grup de discussió, que conclou que les competències que el professorat hauria de dominar en el camp de l'avaluació són les exposades a la Taula 38, classificades segons el model de Tejada, que, con ja hem enunciat anteriorment constitueix la base de la nostra recerca.

Competència	Components de la competència que els mestres han de manejar
Técnica (Saber)	Conèixer les característiques de l'etapa de desenvolupament dels nens. Conèixer les característiques individuals dels estudiants. Conèixer els tipus d'avaluació en funció de les seves diverses finalitats. Conèixer el marc del currículum actual i com aplicar-lo. Conèixer la diversitat de possibles eines avaluadores a utilitzar.
Metodològica (Saber fer)	Construir instruments avaluadors. Adaptar els instruments avaluadors existents. Dissenyar instruments avaluadors apropiats per al context. Escriure instruccions clares per als estudiants. Avaluar procediments i actituds (no només continguts). Disseny d'instruments avaluadors variats (no només proves). Avaluar durant el procés (avaluació formativa). Utilitzar diversos instruments avaluadors. Desenvolupar instruments amb diferents tipus de preguntes. Aplicar procediments variats (autoliquidació, coavaluació). Dissenyar processos avaluadors que aborden la diversitat.
Participativa (Saber estar)	Treballar en equip amb altres docents. Compartir material avaluador amb els companys. Intercanviar experiències al voltant de l'avaluació. Informar adequadament a la família. Informar a la família sobre el procés del seu fill, no només els resultats. Lliurar retroalimentació oportuna, clara i personal a la família.
Personal (Ser)	Tenir la capacitat d'auto-crítica per revisar el seu propi acompliment. Tenir la capacitat d'obrir per rebre crítiques dels altres. Millorar la pràctica amb l'ajuda de la formació. Mantenir-vos al dia en l'àrea d'avaluació. Revisar constantment la pròpia pràctica.

Taula 38. Aspectes de les competències avaluadores destacades en els grups de discussió. (Quirós 2016, p. 205)

8.4.Recapitulació

En aquest últim capítol, descrivim la consulta documental sobre les competències docents per desenvolupar la funció avaluadora, atès que constitueix un dels nuclis centrals de la nostra investigació.

En la introducció del capítol hem posat de manifest que la tasca avaluadora és un constituent fonamental de la funció docent i és inconcebible un bon procés d'ensenyament-aprenentatge sense un bon procediment d'avaluació, com ho indiquen les investigacions psicopedagògiques actuals. Alhora, hem vist com es reclama una bona formació específica al respecte.

Posteriorment, hem revisat la literatura existent sobre investigacions portades a terme en relació a les competències en avaluació del professorat, comprovant que les pràctiques avaluadores no reflecteixen les intencions explicitades en els currículums escolars, tot i que, alguna investigació posa de manifest que la concepció de les competències avaluadores varia en funció de l'edat i la titulació del professorat.

L'últim apartat, especialment important per a la nostra investigació, l'hem dedicat a documentar-nos sobre les competències per a l'avaluació que han de posseir els docents. Hem descrit les propostes de nou autors i organitzacions especificant, en cada cas, les competències que consideren adients a la funció avaluadora del professorat.

Síntesi del marc teòric de la recerca

Al llarg d'aquesta segona part, hem plasmat el més important de l'anàlisi documental d'un ampli nombre d'autors, investigadors i institucions que, d'una manera o una altra, han fet aportacions relacionades amb la nostra recerca, la qual cosa ens ha permès determinar l'estat de la qüestió del tema que ens ocupa. Hem estructurat el treball tenint en compte els grans tòpics (en el sentit didàctic del mot) que constitueixen l'essencial de la nostra recerca: competències, avaluació i Educació Física i les seves interrelacions. El fil argumental l'hem organitzat, sempre, partint d'una visió general de cada qüestió per passar, posteriorment a considerar les especificitats. En tots els casos hem procedit del macro al micro, tenint en compte, en últim terme, les característiques del sistema educatiu català que, en definitiva, determina -o hauria de determinar- la pràctica real del professorat.

En el primer bloc hem considerat tot el relacionat amb les competències. L'hem iniciat estudiant les nocions de competència i de competència professional i la seva problemàtica. Al llarg del mateix, hem pogut constatar l'existència d'una àmplia diversitat conceptual i d'una manca de consens entre els diferents estudiosos del tema per delimitar les seves característiques, que poden comprendre conceptes tant variats com capacitat, qualificació, aptitud, destresa, ... que, alhora, sovint resulten definits de manera ambigua. Aquesta pluralitat deriva de les múltiples idees prèvies, nivells d'abstracció o paràmetres de referència que empra cadascun dels autors. La conseqüència de la diversitat de concepcions sobre el que cal entendre per competència condueix a la impossibilitat, de disposar d'uns paràmetres comuns per establir, entre d'altres consideracions, la seva classificació o com procedir per a la seva avaluació. No obstant, hem vist que alguns autors han estat capaços d'efectuar

una tasca sintetitzadora, identificant elements comuns que permeten una certa ordenació i classificació de les mateixes (Echeverría, 2002 o Sandoval, Miguel i Montaño, 2010). De tot l'ampli ventall de consideracions efectuades al llarg d'aquest primer graó, hem considerat que la definició integradora de competència aportada per Tejada (1999) és la que millor s'adapta a la nostra visió i serà la que constituirà la base per el desenvolupament de la investigació objecte de la present tesi. La concepció de Tejada de la competència professional implica que, per ser eficient en un lloc de treball, el professional ha de "saber", "saber fer", "saber ser" i "saber estar", actuant totes aquestes qualitats conjuntament, de manera articulada.

En un grau més concret, per a la investigació adoptarem el concepte de competències professionals que es desprèn de les definicions de Navío (2001) i Echeverría (2009), que s'emmarquen, també, en l'enfoc holístic.

Disposar d'un model de competències professionals docents és una necessitat sense la qual seria difícil l'organització dels components de la nostra recerca. A l'efecte, hem esbrinat quin concepte tenen diferents autors sobre què és un model de competència professional i quines han de ser les seves característiques. A la vista de l'analitzat, pensem que hi ha una acceptable coincidència en assenyalar que un model de competències està format per una llista de competències al voltant de les quals una organització selecciona persones, les contracta, les avalua, dissenya la seva formació,... Alhora, hem revisat les característiques i categories o dimensions contemplats en diferents models professionals, basant-nos en els estudis d'Esteve, F., Adell, J. i Gisbert, M. (2013). Aquests autors en sintetitzen les peculiaritats i les comparen, arribant a la conclusió que en el 100% dels models es constata la presència de la competència digital, constituïda per tots els aspectes tecnològics, informacionals, multimèdia i/o comunicatius. També hi són presents, en més del 80%

dels models, competències com el treball en equip i la col·laboració, la responsabilitat i l'autogestió o la iniciativa i el pensament creatiu.

Per al desenvolupament de la nostra investigació és imprescindible disposar d'un model de competències professionals consistent. Tenint en compte els objectius de la recerca i les decisions que hem pres respecte al concepte de competència professional que adoptarem -holístic i integrador- hem analitzat alguns models de competències que es presenten sota aquesta perspectiva (Boterf, Bunk i Echeverria). Això ens ha permès considerar que el model d'Echevarria (2009) era el que millor s'adequava als nostres propòsits. Aquest autor parla de Competència d'Acció Professional (CAP) i la conceptualitza com el conjunt de coneixements, procediments i actituds que una persona posseeix i posa en pràctica per afrontar eficaçment les funcions i les tasques que demanda una professió, amb el nivell i la qualitat requerides i resoldre els problemes emergents de forma autònoma i creativa i influir positivament en el seu entorn sòcio-laboral i en l'organització del treball. El seu model consta de quatre components bàsics: competència tècnica (saber), competència metodològica (saber fer), competència participativa (saber estar) i competència personal (saber ser), que constituiran la base del model estructurador de la nostra investigació.

Seguint amb la lògica enunciada de procedir del macro al micro, en el tercer capítol hem passat revista a tot el relacionat amb les competències professionals dels docents. Aquí, també, hem pogut constatar l'existència d'una notable disparitat a l'hora de descriure el nucli constituent del què s'entén per competència docent i per delimitar les característiques que se'n deriven, situació originada per l'existència d'enfocaments teòrics divergents. De tot el vist ens sembla especialment rellevant la idea de Perrenoud (004) que afirma que la formulació de les competències docents

no és una qüestió neutra, sinó que depèn del marc teòric explicatiu dels processos d'ensenyament-aprenentatge i de les pròpies opcions ideològiques.

En un moment posterior, hem descrit un bon nombre de models de competències professionals docents de diferents institucions i autors, i n'hem efectuat una síntesi comparativa que ens ha portat a reafirmar l'heterogeneïtat de les classificacions, i denominacions de les diferents dimensions que les conformen. No obstant això, hem pogut elaborar una taula on s'aprecien, classificades, una sèrie de dimensions que, explicitades d'una manera o altra, apareixen formulades en pràcticament la totalitat dels models de competències docents que hem considerat en la investigació.

Per acostar-nos una mica més al nostre propòsit, posteriorment, hem centrat l'atenció en els models de competències específiques dels docents d'Educació Física, que constitueixen la població objecte de la nostra recerca. A l'efecte, hem consultat les característiques i l'explicitació de les competències formulades per deu projectes d'autors individuals i institucions i n'hem efectuat una comparació, concloent que la concreció de les competències descrites en els diferents models és extraordinàriament variada: en la classificació de les dimensions, en el contingut, en la profunditat i extensió (varia des d'un simple paràgraf o dues línies fins a una detallada i extensa relació) o en la manera d'anunciar-les sintàcticament. Per al desenvolupament del nostre treball, el què ens ha resultat més profitós d'aquesta part ha estat el poder disposar d'un ampli magatzem de competències específiques del professorat d'Educació Física.

Un segon bloc d'estudi ha estat el relacionat amb l'avaluació. En una primera fase n'hem efectuat una revisió dels conceptes generals. L'hem iniciada amb un recorregut històric que ens ha permès comprovar que al llarg del temps s'han anat produint

canvis significatius en el seu concepte. Atès que per desenvolupar la nostra investigació necessitem partir de premisses sòlides i ben definides, entre les propostes analitzades hem considerat que la de Tejada (2004) mostra aquestes característiques i és coherent amb les nostres decisions enunciades en paràgrafs anteriors. Com hem indicat al capítol 4, aquest autor caracteritza l'avaluació com un procés sistemàtic de recollida d'informació, planificat, constituït per elements organitzats, amb sistematització de les seves fases, amb seqüències temporalitzades i amb plantejaments multivariats pel que fa als instruments, tècniques i mètodes, així com als agents que l'han de desenvolupar. Seguint amb el fil argumental, es feia imprescindible estudiar les diferents dimensions que cal tenir en compte a l'hora de dur a terme una avaluació i que, segons Tejada son: l'objecte, la finalitat, el moment, el model paradigmàtic, els instruments, l'avaluador i el referent. En cada dimensió hem vist les aportacions del mateix Tejada i la d'altres autors com Santos Guerra, Morales o Casanova. Hem finalitzat aquesta part amb una breu referència als diferents àmbits de l'avaluació educativa, indicant que dels mateixos, per al nostre propòsit, ens interessava aprofundir en l'estudi del relacionat amb l'avaluació dels aprenentatges i de les competències professionals del professorat.

El capítol cinquè l'hem dedicat a efectuar una anàlisi de la documentació sobre l'avaluació dels aprenentatges i de les competències curriculars, partint de la idea de Stabback (2016) que l'avaluació dels aprenentatges està condicionada pel disseny del currículum escolar i aquest incideix sobre la manera com s'organitzen els processos d'ensenyament, aprenentatge i avaluació. Per tant, es feia necessari, en primer lloc, considerar tot allò relacionat amb el currículum escolar. Hem comprovat que el disseny dels currículums escolars han anat evolucionant en el decurs del temps. S'han definit en base a continguts, a objectius i continguts o a capacitats, per arribar a la situació actual on, en molts països, es defineixen en termes de competències. En

conseqüència, i tenint en compte que l'àmbit de treball del professorat subjecte de la nostra investigació exerceix a Catalunya i en aquest territori el currículum escolar està explicitat i redactat al voltat de l'adquisició de competències, hem enfocat el tema de l'avaluació dels aprenentatges de l'alumnat en aquesta direcció. Alhora, i tenint en compte l'exposat per Perrenoud (2004) que la definició del currículum escolar depèn del marc teòric explicatiu dels processos d'ensenyament-aprenentatge i de les pròpies opcions ideològiques, havíem d'investigar quins eren els corrents més acceptats, en l'actualitat, respecte a com expliquen la psicologia i la pedagogia la manera com es porten a terme els processos d'ensenyament-aprenentatge. Hem comprovat que hi ha un ampli consens en considerar que la perspectiva socio-constructivista és la que millor explica aquests processos. La pròpia OCDE (2011) presenta el concepte de competència en un marc d'interpretació comprensiva, constructivista i holística. La lògica seguida fins al moment, ens portà a analitzar les característiques d'aquest corrent que, sense cap mena de dubtes condicionen fortament els processos didàctics i l'avaluació. A mode de síntesi molt resumida, aquesta perspectiva considera que l'alumne interpreta les noves informacions (continguts) que se li proporcionen des dels seus propis esquemes de coneixement i la funció del docent és acompanyar-lo per tal de veure quins són els seus esquemes previs i com va assimilant les noves informacions, per ajustar els ajuts que li ha de proporcionar per tal que aquelles s'acostin, cada vegada més, al que el professor pretén que l'alumnat aprengui. En aquesta línia, l'avaluació perd la seva característica clàssica, exclusivament sancionadora, per jugar un valor formatiu, com a element que facilita el feedback al llarg de tot el procés, la qual cosa obliga el professorat a modificar significativament les seves pràctiques.

Per tant ens trobem davant d'un doble canvi, cal avaluar competències i cal fer-ho des de la nova perspectiva psico-pedagògica. Per això, hem seguit el nostre treball

analitzant tot el relatiu a l'avaluació de les competències escolars, a través de l'estudi de les aportacions d'un bon nombre d'autors que, en la seva totalitat, estan d'acord que l'organització dels currículums escolars vers la construcció de competències implica importants modificacions metodològiques i la reelaboració de les pràctiques d'avaluació. Aquestes han d'estar orientades a valorar conjunts complexos de tasques, amb visió integradora i no constituïdes per ítems o qüestions simples, no relacionades entre sí ni amb potencials situacions reals. Cal recordar que, tenint en compte que la major part de centres s'organitzen per àrees o matèries, Blázquez (2010) assenyala que és possible avaluar el grau de consecució de les competències, especialment dels seus components més específics, a partir de processos d'avaluació de cada disciplina. Un altre aspecte en el que centren l'atenció tots els autors és en la necessitat d'enfocar l'avaluació en el sentit formatiu i, alguns, hi afegeixen en el formador. Molt d'ells estan a favor d'introduir modalitats com l'autoavaluació, la coavaluació, l'avaluació compartida. Incideixen en la necessitat que l'alumne s'impliqui activament en el control del seu propi aprenentatge, participant, fins i tot, en el disseny de les activitats d'avaluació.

Com era lògic i prescriptiu, no podíem oblidar dedicar una part de la nostra recerca documental a determinar què diu la normativa respecte a l'avaluació dels processos d'ensenyament-aprenentatge en les etapes obligatòries del sistema educatiu català. Hem pogut constatar que està basada en formulacions competencials, amb paràmetres constructivistes de base, concedint una importància cabdal a totes les formes d'avaluació formativa i formadora.

Finalment, per tancar aquesta secció, hem efectuat una breu incursió en les relacions família-escola per esbrinar el paper que juguen en l'aprenentatge de l'alumnat i en l'avaluació. Hem pogut verificar les dificultats que, sovint, es presenten en la

participació de les famílies en els processos d'aprenentatge dels seus fills, ja sigui per les limitacions que imposa la pròpia institució escolar o per les reticències del professorat.

Un tercer constituent bàsic de la nostra recerca fa referència a l'Educació Física als centres educatius, per la qual cosa, li hem dedicat part de la nostra recerca documental. Hem procedit en una doble direcció, per un costat, esbrinar el rol que juga aquesta matèria en el currículum escolar i per l'altre, a veure la consideració que li dona la investigació científica a l'Educació Física

Respecte del rol que juga l'Educació Física als centres educatius, diferents autors han posat de manifest que aquesta matèria té una baixa consideració social i entre les raons que ho justifiquen citen el poc temps lectiu que s'hi dedica, poc interès en materials, l'absència instal·lacions, ... Significatiu ens sembla l'estudi d'Hernández i altres (2007) que palesa que el bagatge cultural relacionat amb conceptes bàsics relacionats amb l'Educació Física era molt escàs, la qual cosa era més preocupant si es considera que l'aquesta matèria comparteix continguts amb altres àrees de coneixement

No obstant l'anterior, la investigació científica acumula, cada dia que passa, noves evidències de la importància cabdal que té l'Educació Física per a un bon desenvolupament de les diferents capacitats dels individus. No incideix, únicament, en la millora de la salut general i la motricitat, sinó que també juga un paper important en la socialització, el rendiment acadèmic, la memòria, la configuració de l'estructura cerebral, etc.

Una vegada efectuades les recerques anteriors, passàrem a esbrinar el relacionat amb l'avaluació de l'Educació Física. Aquí observàrem la presència de dos models per

afrontar aquesta tasca: el de la racionalitat tècnica i el de la racionalitat pràctica. El primer es fonamenta en elements quantitatius i conductistes, centra la seva atenció en el control del rendiment físic i les execucions tècniques, el pes de la tasca avaluadora se centra en l'alumne a partir d'objectius conductual i s'empren instrument de caire estandarditzat per portar-la a terme. El paradigma de la racionalitat pràctica posa el focus en el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat, amb una visió formativa i formadora, per facilitar l'obtenció de dades que guiïn i reorientin, en el seu cas, el desenvolupament de les seqüències didàctiques. Actualment, entre els estudiosos del tema hi ha una forta tendència vers la utilització d'aquest últim model, orientació que ha estat adoptada per l'administració educativa catalana, segons es desprèn de l'estudi de la normativa aplicable a Primària i a l'ESO (descrita a l'última part del capítol 6).

Per tal de veure com està l'enfocament de l'Educació Física per competències i la seva avaluació, hem cercat investigacions que ens n'informessin. Hem trobat alguns treballs, que coincideixen en afirmar que la nova perspectiva no s'ha generalitzat, essent percebuda de manera difusa pel professorat, que en considera i/o n'aplica aspectes o característiques parcials.

Una vegada examinat tot el concernent a les competències i a l'avaluació, el capítol set l'hem dedicat a estudiar l'avaluació de les competències professionals del professorat, procedint, en primer lloc, a analitzar el qüestions generals relacionades amb l'avaluació de les competències professionals per passar, posteriorment, a centrar-nos específicament en el professorat.

Hem començat efectuant un recorregut pel concepte, les finalitats, els mètodes i instruments que es poden emprar en l'avaluació de les competències professionals,

així com les dificultats que es poden presentar en l'execució de les mateixes. Les idees que ens semblen més interessants d'aquesta part les podem resumir en: a) cada vegada hi ha més consens sobre el fet que l'avaluació de les competències professionals està vinculada a situacions i contextos reals, b) no hi ha un únic mètode que, amb caràcter general, serveixi per dur a terme una tasca complexa com aquesta, c) cal emprar multitud de fonts en la recopilació de dades, d) no centrar-la únicament en els aspectes més evidents, mesurables, quantificables o procedimentals de les activitats, posant l'atenció, també, en les dimensions cognitives i conceptuals de l'activitat, e) existeix un conjunt ampli d'instruments que poden ser emprats, amb característiques diferents, cadascun dels quals presenta avantatges inconvenients. Es interessant, també tenir en compte les errades més habituals que es cometen en l'avaluació de les competències professionals: indulgència, tendència central, efecte estel, contaminació i novetat, que hem descrit en el seu moment.

L'última part del setè capítol l'hem dedicada a l'avaluació de les competències professionals del professorat. Hem constatat que, en general, es considera una tasca complexa, que pot efectuar-se des de diferents aproximacions i fonamentacions, segons les circumstàncies concretes de l'avaluació què es tracti. D'interès per al nostre objectiu han estat, principalment, les orientacions i/o consideracions que caldria tenir en compte a l'hora de construir un model d'avaluació de les competències docents i les estratègies per portar-la a terme.

Alhora, hem efectuat un estudi bibliogràfic de l'avaluació del professorat. Tot i que no sigui una qüestió que incideixi directament en la nostra recerca, sí que ho fa tangencialment, atès que hi ha matèries i factors que s'hi solapen. Hem vist que tot i que l'OCDE (2009) assenyala que és fonamental conèixer les fortaleses dels professors i els aspectes de la seva pràctica que es podrien millorar, l'exercici de

l'avaluació del professorat és poc reeixida (segons la OCDE a Espanya la proporció de professors que no han estat formalment avaluats per cap mètode és quatre vegades superior a la de la mitjana OCDE), ja sigui per la manca de criteris adequats per portar-la a terme, ja sigui per les resistències que ofereix el professorat a ser avaluat. Algunes de les iniciatives proposades per Peterson (2000) per fer efectiu un canvi de paradigma respecte a aquesta qüestió, així com els suggeriments de Darling-Hamond (2012) per portar-la a terme ens han ajudat en la tasca de definir el nostre model base, les seves dimensions i concrecions. També ha resultat especialment interessant l'estudi dels mètodes i instruments per a l'avaluació del professorat.

Hem acabat el capítol dedicat a l'avaluació de les competències professionals del professorat descrivint la normativa aplicable a Catalunya, variable que hem de considerar important, atès que repercuteix directament en el professorat sobre el que s'efectua la nostra investigació.

A l'últim capítol, com a colofó de tota la nostra recerca documental, hem estudiat les competències docents per desenvolupar la funció avaluadora que, en definitiva és el nucli central de la nostra recerca, aplicada al professorat d'Educació Física de la ciutat de Tarragona. En la introducció s'ha posat de manifest que la funció avaluadora és una tasca central de la docència, de tal manera que un bon ensenyament no podria existir sense una bona avaluació i, en conseqüència, es fa necessària una formació específica i rica, adaptada a les noves exigències psicopedagògiques i socials.

Posteriorment, hem revisat la literatura existent sobre investigacions portades a terme en relació a les competències en avaluació del professorat. En general, es conclou que les pràctiques avaluadores no reflecteixen els objectius, indicacions i valors formulats en la política d'avaluació de l'aprenentatge i no es corresponen amb l'esperit de

renovació educativa que implica la configuració del currículum per competències i les modernes teories psicopedagògiques. Hem trobat una investigació que posa de manifest que la concepció de les competències avaluadores varia en funció de l'edat i la titulació del professorat.

L'últim apartat, especialment important per a la nostra investigació, l'hem dedicat a documentar-nos sobre les competències per a l'avaluació que han de posseir els docents, segons diferents organitzacions i autors. Hem descrit les propostes de nou autors i institucions diferent. La llista de competències descrites en les propostes ens ha resultat útil per concretar el model base de competències professionals que ha de servir de guia a la nostra recerca, que descrivim i desenvolupem a la següent part d'aquest document.

III. Marc metodològic

Capítol 9. Metodologia de la investigació

9.1. Disseny de la recerca

9.1.1. Paradigma de la investigació

La iniciació d'un procés d'investigació implica l'elecció de diferents elements que determinaran l'estructura, naturalesa i orientació de la recerca. Per afrontar-la amb criteri i fiabilitat és necessari partir d'un enfocament metodològic clar.

Ricoy (2006) afirma que en l'elecció de l'enfocament metodològic, tot investigador necessita basar-se en un paradigma definit que li faciliti la tasca de dissenyar l'estratègia més adient per portar a bona fi totes les tasques a desenvolupar al llarg del seu treball, seleccionant els instruments pertinents en cada moment i possibilitant una interpretació, el més correcta i fiable possibles, dels fenòmens que són objecte d'estudi.

Briones (1996), basant-se en els treballs de Kuhn, defineix el paradigma com:

> "la concepció de l'objecte d'estudi d'una ciència acompanyada d'un conjunt de teories bàsiques sobre aspectes particulars d'aquest objecte. Aquest contingut defineix els problemes que s'han d'investigar, la metodologia a emprar i la forma d'explicar els resultats de la investigació. El paradigma amb aquestes característiques és acceptat per una comunitat científica determinada que així es diferencia d'una altra." (p. 80)

Davant la necessitat de situar-nos en un determinat paradigma per prosseguir el nostre treball, hem de tenir en compte els contemplats per diferents autors. Thomas Kuhn (1971) en distingeix tres: l'interpretatiu, el positivista i el sòcio-crític. Hi ha autors, no obstant, que consideren que l'interpretatiu i el sòcio-crític tenen característiques semblants i podrien agrupar-se en un únic model, amb la qual cosa, en realitat, només n'existirien dos grups. En canvi, d'altres consideren que el ventall

podria ser molt més ampli (Tojar Hurtado, 2006). Santos (2010) assenyala que el paradigma positivista se'l coneix també com a "quantitatiu, racionalista o empíric-analític" (p. 4) i l'interpretatiu com a "qualitatiu, fenomenològic, humanístic, naturalista o etnogràfic" (p. 5). Efectua una síntesi dels trets que caracteritzen cada paradigma (Taula 39).

CARACTERÍSTIQUES	PARADIGMES DE LA INVESTIGACIÓ CIENTÍFICA		
	POSITIVISTA	INTERPRETATIVA	SOCIOCRÍTICA
Objecte del coneixement	Fenòmens objectius	Fenòmens subjectius	Problemes de la pràctica investigadora
Finalitat o objectiu de la recerca	Lleis i tendències generals del fenomen per: - predir-ho, - descriure'l, - explicar-lo i - controlar-lo	Fenòmens i processos singulars - Descripció profunda - Interpretació de significats	Transformar la realitat
Relació subjecte-objecte	Investigador expert	Investigador participant	Participants com a subjectes cognoscents
Aproximació a l'objecte	- Estàtica - Fraccionada - Causalitat lineal - Descontextualització - Neutralitat	- Dinàmica - Holística - Interacció - Contextualització - No neutralitat - No compromís	- Dinàmica - Holística - Interacció factors objectius/subjectius - Contextualització
Mètodes i tècniques	- Hipotètic deductiu - Experiment - Tècniques quantitatives - Anàlisi nomotètic	- Inductiu - Intuïtiu - Tècniques qualitatives - Anàlisi idiogràfic	- Flexibilitat metodològica - Transparència - Via inductiva - Tècniques qualitatives quantitatives
Criteris de cientificitat	- Objectivitat - Fiabilitat - Validesa - Tipificació - Normació	- Subjectivitat crítica - Comparabilitat - Traduïbilitat - Triangulació - Convergència	- Subjectivitat crítica - Triangulació - Convergència

Taula 39.Trets més significatius dels paradigmes de la investigació científica. (Santos, 2010, p 9-10)

9.1.2. El paradigma interpretatiu.

9.1.2.1. Característiques

Taylor i Bogdan (1984) el descriuen com "un conjunt de procediments o tècniques per recollir dades descriptives sobre les paraules parlades i escrites i sobre les conductes … de les persones sotmeses a la investigació" (p. 20).

A la Taula 40 n'exposem les característiques principals, seguint Rodríguez Sosa (2014).

En què consisteix la realitat?	**Ontologia nominalista**: - La realitat és una construcció social intersubjectiva. - No existeix una realitat objectiva i independent de la seva comprensió i conceptualització.
Com es relaciona el subjecte i l'objecte a la investigació?	**Epistemologia subjectivista**: - El coneixement és un procés constructiu de comprensió i interpretació de la realitat. - El procés d'investigació incorpora necessàriament els valors (subjectivitat) de l'investigador.
Com es procedeix per generar coneixement?	**Metodologia interpretativa**: - Les estratègies d'investigació són obertes i lliures. - Les hipòtesis es van construint a posteriori com part de processos d'observació continus. - El procés d'investigació suposa una comunicació i identitat entre subjecte i objecte.

Taula 40. Característiques del paradigma interpretatiu. (Rodríguez Sosa, 2014, p.29)

Sáez (1997), citat per Lucio-Villegas (2011:64), resumeix les característiques del paradigma interpretatiu aplicat a l'àmbit de l'educació i de la pedagogia social:

> En el coneixement s'accentua la part subjectiva, els sentiments, desitjos, accions, significats i interpretacions.
> El coneixement es construeix a partir de recerca etnogràfica, de significats i d'accions personals.

> La teoria i la pràctica estan estretament lligades. La teoria té una caire interpretatiu acoblant-se a la pràctica en tant que és un procés de comunicació, d'interacció intersubjectiva que cerca la comprensió de les accions.
> Els fenòmens educatius són considerats subjectius, personals i culturals, on els significats resideixen en les persones, no en les tècniques. (p64)

9.1.2.2. El paradigma interpretatiu. Fases per al seu desenvolupament.

L'elecció d'un determinat paradigma per desenvolupar la recerca ens ha de servir de guia per a la nostra acció, per la qual cosa és necessari tenir en compte les recomanacions sobre els passos a seguir al llarg del procés.

Latorre, del Rincón i Arnal (1996), basant-se en diferents autors, assenyalen que una investigació sota aquest paradigma pot elaborar-se en base a una gran varietat de fases y elements. No obstant, en presenten un model configurat en sis fases:

1) *Fase exploratòria/de reflexió.*

   a) *Identificació del problema.* Es va perfilant al llarg del temps. Requereix de progressives redefinicions i delimitacions.

   b) *Qüestions d'investigació*. Cal delimitar quines qüestions del problema interessen.

   c) *Revisió documental.* Es desenvolupa al llarg de tot el procés de recerca. Permet comprovar l'estat de la qüestió i redefinir el problema, si és el cas.

   d) *Perspectiva teòrica.* Determinar la perspectiva des de la qual s'analitzarà el problema per establir el marc conceptual que permetrà el desenvolupament de la investigació.

2) *Fase de planificació.*

a) *Selecció del lloc d'investigació: l'escenari.* Determina el lloc on es portarà a terme el treball, els participant, la temporització, l'estratègia d'investigació i les tècniques de recollida d'informació.

b) *Selecció de l'estratègia d'investigació.* Ve condicionada pel tipus de problema a investigar, les característiques de l'investigador o els recursos disponibles, entre d'altres.

3) *Fase d'entrada a l'escenari.* Implica la necessitat de familiaritzar-se amb la cultura pròpia de cada lloc/institució/professió/... Requereix relacionar-se amb els participants, negociar la seva col·laboració, establir normes ètiques, ... Cal ser prudent i sensible per manejar situacions potencialment problemàtiques o conflictives.

a) *Mostreig intencional.* Es tracta de seleccionar les persones adequades per al propòsit de la investigació.

b) Tipus de mostreig intencional. Tota investigació pretén la obtenció d'informació significativa. Aquesta es pot aconseguir a través de quatre vies:

i) Mostreig de variació màxima. Se selecciona un grup heterogeni, però representatiu de tota la població.

*ii) Mostreig per tipus de caso*s. Serveix per a l'estudi de situacions límits, casos atípics, ...

iii) *Mostreig comprensiu*. A l'estudi hi participa tota la població.

iv) *Mostreig de xarxa*. Cada persona escollida en proposa una altra.

c) *Grandària de la mostra.* Ve determinada pels objectius de la recerca, la disponibilitat de casos, les tècniques de recollida d'informació, recursos, ...

4) *Fase de recollida i anàlisi de la informació*

a) Anàlisi de la informació. Aquesta es desgrana en unitats significatives menors, amb sentit. Es desenvolupa durant totes les fases del procés, de manera cíclica i sistemàtica. No hi ha una forma predeterminada d'efectuar l'anàlisi.

b) Assegurar el rigor. Pot aconseguir-se a través de la triangulació, l'auditoria, la confirmació de la recerca per informants secundaris, la comprovació o revisió dels participant o els casos negatius o discrepants.

5) *Fase de retirada de l'escenari*

a) Acabament de la recollida d'informació. Cal estar atent als símptomes de cansament del intervinents. Acostuma a coincidir en el moment en el que el moderador és el protagonista principal.

b) *Negociació de la retirada.* Cal deixar oberta la porta a la possibilitat d'actuacions futures.

c) *Anàlisi intensiu de la informació.* Si l'objectiu de la recerca és cercar informació verídica sobre un determinat fet, cal procedir de manera ordenada i acurada en la manera com es tracten les dades, classificant-les, comparant-les, relacionant-les i interpretant-les amb rigor.

6) *Fase de l'elaboració de l'informe*

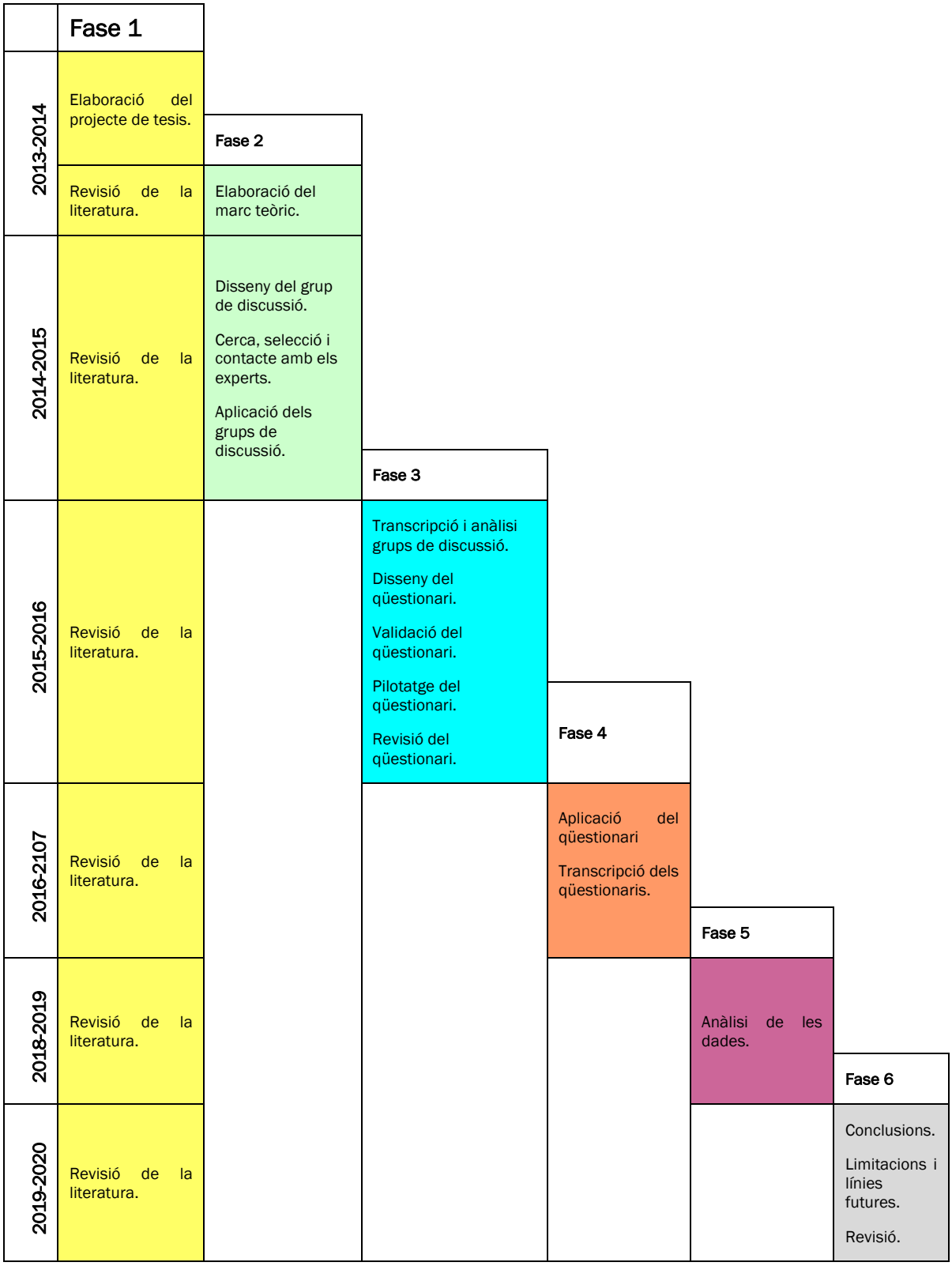
a) *Tipus d'informe.* No hi ha una únic format. No obstant, per a la seva elaboració cal tenir present la finalitat de la recerca i el tipus de públic al que s'adreça per facilitar als destinataris la comprensió de la mateixa.

b) *Elaboració de l'informe.* Ha de ser una descripció coherent i entenedora del fet investigat. Basant-se en Erlandson, suggereixen que inclogui l'explicació del problema, la revisió de la literatura, la metodologia emprada em la recerca, una part descriptiva dels processos observats, temes i tendències remarcables, anàlisi de les hipòtesis, discussió dels resultats i limitacions.

Atenent els objectius i els condicionants que determinen la nostra investigació i tenint en compte l'indicat en els paràgrafs anteriors, entenem que el desenvolupament de la mateixa sota els paràmetres del paradigma interpretatiu és el més adient.

9.1.3. Fases en el desenvolupament de la nostra investigació.

El procés d'investigació s'ha estructurat en cinc fases que s'han executat, en alguns casos, aïlladament i, en altres, paral·lelament, durant el període d'elaboració de la investigació. A la Il·lustració 9 es descriuen les tasques desenvolupades en cada una de les fases. Posteriorment efectuem una exposició del desenvolupament de cada fase.



Il·lustració 9. Cronograma de treball de la investigació.

Fase 1: S'efectuà una reflexió sobre l'enfocament de la recerca i la direcció que havia d'agafar. Es va debatre sobre la importància de considerar diferents paràmetres que relacionaven Educació Física, avaluació i desenvolupament professional. Va ser un període de treball introspectiu i d'orientació de les idees i inquietuds que guiessin l'interès de la investigació i marquessin amb claredat el camí a seguir.

Posterior a aquesta anàlisi inicial, es proposaren els objectius de la recerca, focalitzant-los en els elements que esdevenien claus per a la configuració d'un marc teòric que estructurés l'objecte teòric de la recerca. Els resultats de tot l'anterior es reflectiren en el Projecte de Tesis. El treball d'aquesta fase es plasma al capítol 1.

Fase 2: Un cop identificats els elements clau de la recerca, s'efectuà un intens treball d'aprofundiment i estructuració del marc teòric a partir de l'anàlisi dels coneixements sobre el tema escollit. Se cercà i analitzà una àmplia mostra de material bibliogràfic i diversos treballs científics sobre l'objecte de la investigació per tal de facilitar l'estructuració d'un marc conceptual sòlid. Aquesta anàlisi es va portar a terme en diferents moments de la recerca ja que a mesura que es completaven fases apareixien nous estudis i publicacions que eren vàlides per a la investigació. El marc teòric ens va permetre crear corpus de conceptes que definien la realitat a investigar i iniciar el procés de treball de camp sobre la població escollida. Aquesta segona fase és la descrita a la segona part.

Fase 3: S'inicià el desenvolupament de la primera part empírica de la recerca, amb una marcat caràcter qualitatiu. Es recolliren opinions i percepcions de persones relacionades amb l'Educació Física que podien aportar informació rellevant per al desenvolupament de l'objecte de la investigació, amb l'objectiu d'identificar-ne elements claus. S'utilitzà la tècnica del grup de discussió. Aquesta fase es va dur a

terme en diverses etapes. En primer lloc es procedí a la generació de dos grups de discussió en dues localitats diferents, amb dos mesos de diferència. Posteriorment es transcriviren i codificaren les dades obtingudes. Finalment s'analitzaren per a la seva posterior utilització.

Fase 4: A partir del marc teòric i les aportacions extretes de l'estudi qualitatiu de la fase anterior s'elaborà un qüestionari que, posteriorment, es passà al professorat participant en la recerca. Amb un enfocament més quantitatiu, ens permetia extraure dades estadístiques significatives per aconseguir els objectius de la investigació.

Fase 5: S'analitzaren les respostes donades als qüestionaris. Atenent el gran volum de dades aconseguides i la importància d'una bona gestió d'aquestes per a l'extracció de conclusions vàlides i fiables, es considerà oportú efectuar l'anàlisi amb l'ajuda d'un especialista en estadística, expert en la utilització de softwares específics d'anàlisi de dades d'aquest tipus.

Fase 6: En l'última fase s'extragueren les conclusions i es descrigueren les limitacions i les possibles línies d'actuació futures. Les primeres sorgiren de l'anàlisi de les dades obtingudes en la fase empírica i la confrontació amb els objectius de la recerca i el marc teòric. Amb les limitacions mostràrem aquells aspectes que d'alguna manera podien haver dificultat la recerca. Finalment es plantejaren línies d'investigació a partir de les conclusions a les qual s'arribà a través de l'anàlisi final.

9.2.Univers i mostra

9.2.1. L'univers de la investigació

L'univers objecte d'estudi en la nostra investigació el constituïa el conjunt de mestres i professors/es d'Educació Física que impartien classes d'aquesta matèria a les etapes d'educació primària i d'educació secundària obligatòria, en centres públics i centres privats-concertats finançats amb fons públics, de la ciutat de Tarragona (quan realitzàvem la investigació no hi havia cap centre privat sense finançament públic a la ciutat). No s'hi inclogueren els professors d'Educació Física que impartien cicles formatius de grau mitjà i superior i/o batxillerat. Consultats els Serveis Territorials del Departament d'Ensenyament a Tarragona es constatà que la totalitat de professionals que conformaven l'univers de la investigació sumava en total 78 docents.

El centres escolars on el professorat enquestat impartia docència eren els següents:

- Escoles públiques d'educació primària.

  Bonavista, Campclar, César August, El Miracle, El Serrallo, Els Àngels, L'Arrabassada, La Floresta, Marcel·lí Domingo, Mediterrani, Pau Delclòs, Pax, Ponent, Pràctiques, Riu Clar, Saavedra, Sant Pere i Sant Pau, Sant Salvador, Torreforta, Tarragona.

- Instituts públiques d'educació primària.

  Campclar, Pons d'Icart, Antoni Martí i Franquès, Sant Pere i Sant Pau, Pont del Diable, Torreforta i Tarragona.

- Centres privats concertats.

  Lestonnac-L'Ensenyança, El Carme, Joan Roig, Joan XXIII, La Salle Tarragona, La Salle Torreforta, M. de Dèu del Carme, Mare Nostrum, Vedruna Sagrat Cor, Sant Domènec de Guzman, Sant Pau Apòstol, Santa Teresa de Jesús, La Salle Tic-Tac.

9.2.2. La mostra de la població

Després de valorar el volum de docent de l'univers i considerant els recursos i possibilitats dels que disposàvem, decidírem emprar el mostreig comprensiu i, en conseqüència, la població que participaria en la investigació estaria constituïda per la totalitat dels 78 professionals que impartien la matèria d'Educació Física a la ciutat de Tarragona a les etapes d'educació obligatòria. D'aquests 78 professionals, foren 58 els que, finalment, respongueren el qüestionari.

9.3. Enfocament metodològic

9.3.1. Tècniques qualitatives i quantitatives

Torres (2016) assenyala que "se sol reconèixer en la literatura especialitzada la possibilitat d'utilització de dos grans enfocaments metodològics de recerca en les ciències socials i humanistes: un denominat quantitatiu i un altre conegut com qualitatiu" (p. 13). Afirma que ambdues perspectives no són excloents. És més, opina que seria desitjable que ambdues fossin emprar-des de manera combinada (enfocament mixt). Explica que podria parlar-se d'un contínuum metodològic de l'un a l'altre. El seu ús estarà en funció del control que necessitin/vulguin imprimir els investigadors a la tasca. En la mateixa línia s'hi manifesta Anguera (2004). Brunet, Belzunegui i Pastor (2000) consideren que la possibilitat de jugar, alhora, amb tècniques qualitatives i quantitatives obre als investigadors un ample ventall de possibilitats per orientar amb precisió les seves recerques.

Reichardt (1986) suggereix, també, la utilització conjunta dels mètodes qualitatiu i quantitatiu atès que les recerques, sovint, tenen finalitats variades que requereixen

de mètodes diversificats; un enfocament potencia l'altre, possibilitant l'obtenció d'una perspectiva més amplia dels resultats, i afavoreix una millor lectura de la realitat, reduint la probabilitat de l'existència de biaixos en la recerca.

Adaptant l'indicat per Quirós (2013) l'ús d'un enfocament mixt:

- Aporta una visió més precisa dels fets i fenòmens amb la qual cosa s'aconsegueix augmentar la validesa de la investigació.
- Facilita la clarificació, formulació i abordatge de les situacions-problema.
- Permet una major riquesa i varietat en l'anàlisi de les dades i les conclusions.
- Facilita la comprensió dels problemes complexos.
- Ajuda a explorar i treure major profit a les dades.
- Els resultats de la recerca són més ben acceptats pels receptors de la investigació per oferir major fiabilitat.

Atenent els objectius de la nostra investigació, els factors que la condicionen, la població objecte d'estudi i les consideracions anteriors, hem considerat que l'enfocament mixt és adequat per desenvolupar la nostra recerca. Recollirem dades qualitatives i quantitatives, en dues etapes diferents.

9.3.2. La triangulació

Tota recerca científica ha de pretendre ser creïble. Canales, Alvarado i Pineda (1994) afirmen que aquesta credibilitat pot aconseguir-se a través de diferents camins: mitjançant una observació persistent i focalitzada, contrastant la versió de l'investigador amb persones que posseeixen un bon coneixement del fenomen

observat o bé mitjançant la triangulació. Aquesta última consisteix en “l'ús de múltiples fonts d'informació sobre el tema en estudi, de múltiples mètodes i tècniques per demanar una mateixa informació, i de múltiples investigadors recollint informació sobre el mateix fenomen d'estudi.” (p. 91)

Denzin (1970) la concep com “l'aplicació i combinació de diverses metodologies de la recerca en l'estudi d'un mateix fenomen” (p. 297) i defensa la seva aplicació en les investigacions. Munday (2009) la defineix com "una perspectiva multimetodològica que té com a objectiu explicar un determinat fenomen a partir de diversos punts de vista combinant mètodes quantitatius i qualitatius” (p. 33). Cal fer esment, com assenyala Oppermann (2000), que el prefix “tri” no es refereix al terme llatí que significa tres, sinó a una visió plural dels enfocaments i/o instruments.

Rodríguez Ruiz (2005) l’explica amb els termes següents:

> La triangulació, com a estratègia d'investigació en ciències socials, és alguna cosa més que un procés de validació convergent. Suposa un *contínuum* que recull una visió holística de l'objecte d'estudi (...) No està orientada merament a la validació, sinó que persegueix un eixamplament dels límits de la comprensió de la realitat estudiada. (apartat 3)

Basant-se en Dezine (1979), Betrián et al. (2013) assenyalen que la triangulació pot aplicar-se de cinc maneres:

1. *Triangulació de dades.* Consisteix en la verificació i comparació de la informació obtinguda en diferents moments mitjançant els diversos mètodes (Okuda i Gómez, 2005). Suposa l'ús de formes variades per obtenir la informació. Cisterna (2005) assenyala que en una investigació qualitativa és freqüent que s’empri més d'un instrument per a la recollida de les dades.

2. *Triangulació d'investigadors.* Segons Okuda i Gómez (2005) cada investigador pot efectuar l'anàlisi de les dades de forma independent i confrontar, posteriorment, els resultats, utilitzant el consens per acordar les troballes. Aquest tipus d'investigació ofereix dades més vàlides i fiables (Cohen i Manion (1990).

3. *Triangulació de mètodes.* S'empren dos o més mètodes d'investigació i/o disseny de recollida de dades (Arias, 2000). La divergència dels resultats derivats de la utilització de múltiples mètodes ofereix oportunitats úniques per entendre la realitat (Paul, 1996).

4. *Triangulació de teories.* S'empra més d'un esquema teòric, teoria o desenvolupament conceptual unitari per provar teories o hipòtesis rivals.

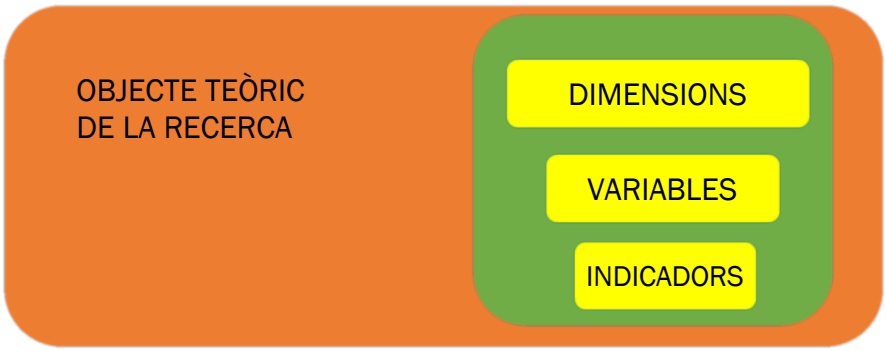
5. *Triangulació múltiple.* Implica la utilització simultània d'almenys dos dels procediments esmentats en les categories anteriors.

En el nostre cas, aspirem a que les aportacions que efectuem amb aquesta recerca acompleixin el requisit de credibilitat. Per aconseguir-ho, apostem per la triangulació de les dades. Emprarem la metodològica seqüencial, amb l'ús de tècniques qualitatives en primer lloc per, posteriorment, completar-les amb tècniques qualitatives.

9.4.Objecte teòric de la recerca

Per desenvolupar adequadament la nostra recerca, hem de disposar d'un marc teòric consistent i coherent. La definició de les dimensions, variables i indicadors que hem d'emprar en la concreció de les diferents fases de la investigació en depenen. Quivy i

Van Campenhoudt (1997) assenyalen que l'objecte d'estudi "ha de constituir el punt d'articulació entre la problemàtica escollida d'una banda, i el treball centrat en una anàlisi que per força ha de ser limitada i precisa, d'altra banda." (p. 107)



Il·lustració 10. Estructura de l'objecte d'estudi.

Una vegada escollit el model de competències haurem de procedir a la seva operativització. Mendoza i Garza (2009) assenyalen que les persones, per tal de reduir la quantitat de matisos que han de considerar en els seus processos de pensament, els basen en conceptes. Aquests representen una abstracció dels diferents elements que conformen la realitat, la qual cosa implica que no coincideixin de manera exacta amb els fenòmens concrets observables.

Canales, Alvarado i Pineda, (1994) expliquen que "al procés de portar una variable d'un nivell abstracte a un pla més concret se'l denomina 'operacionalització', i la seva funció bàsica és precisar al màxim el significat que se li atorga a una variable en un determinat estudi." (p. 100). Segons els mateixos autors, per aconseguir-la cal definir variables mesurables experimentalment, mitjançant la descomposició dels components que són objecte d'estudi, amb la condició que tinguin el mateix significat. Alhora, aquestes variables es descomponen en dimensions i indicadors. Consideren

que el procés d'operacionalització, que presenta una gran complexitat per ser elaborada convenientment, té una importància capital en el desenvolupament d'una investigació ja que afectarà la qualitat d'aquesta. Per tant, defensen la necessitat de tenir molta cura en la concreció d'aquest procés.

Seguint Reguant i Martinez-Olmo (2014), és un procediment que s'aplica en les primeres etapes d'un procés d'investigació. Facilita la transposició d'uns components que tenen un caire abstracte en uns altres, isomòrfics, amb un marcat matís concret. Aquests últims poden ser observats i mesurats, després de definir-ne indicadors.

Lazarsfeld (1985) distingeix quatre fases en el procés d'operacionalització:

1. *Representació literal del concepte.* En primer lloc cal conceptualitzar l'objecte d'estudi de forma àmplia i abstracta.

2. *Especificació del concepte*. Es defineixen les dimensions, que són extretes a través d'una anàlisi de les variables que conformen el concepte general.

3. *Elecció dels indicadors*. Els pas següent és definir de manera clara els indicadors, que permetran la mesura experimental del concepte a investigar. "Els indicadors constitueixen les subdimensions de les variables; es refereixen a components o índexs del fet o fenomen que s'estudia" (Canales, Alvarado i Pineda, 1994, p. 23)

4. *Elaboració d'índex*. Se sintetitza l'anterior construint índex.

Per a la correcta selecció d'indicadors, segons González Blasco (1994), cal:

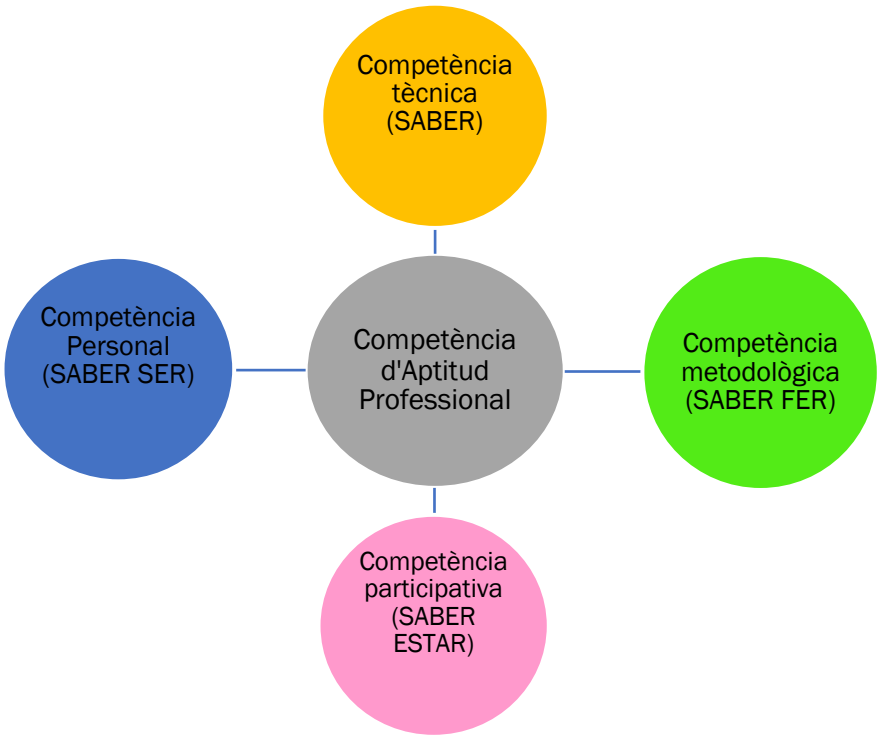
a) Delimitar clarament i exhaustiva els components de l'objecte d'estudi, des de diferents perspectives, per extreure'n el què és bàsic i explicitant el què els caracteritza.

b) Confegir una relació àmplia d'indicadors a partir de diferents fonts.

c) Considerar indicadors validats per altres investigadors en recerques de la mateixa temàtica.

9.4.1. Model de competències professionals en avaluació dels professionals de l'Educació Física en la nostra recerca

A la segona part d'aquest document, després d'analitzar els diferents conceptes de competència i competència professional, hem indicat que consideràvem que la visió integradora i holística que proposaven alguns autors s'adequava al nostre propòsit. Hem analitzat els models de competències professionals que s'adaptaven a aquesta perspectiva (Boterf, Bunk i Echeverría) i hem jutjat que la proposta d'Echeverría (2002) ens semblava pertinent per al nostre propòsit.



Il·lustració 11. Il·lustració del Model de competències professionals d'Echeverría (adaptat d'Echeverria, 2020, p. 18)

Recordem que Echeverría, denomina el seu model com a "Competència d'Aptitud Professional" i està configurat per quatre dimensions interrelacionades, integrades i indivisibles: saber, saber fer, saber estar i saber ser (Il·lustració 11). Com ell mateix indica (Martínez i Echeverría, 2009), el seu model és una adaptació del de Bunk (1994) i en caracteritza els seus quatre components:

- *Competència tècnica*: Implica tenir una quantitat suficient de coneixements teòrics, mètodes, tècniques, ... especialitzats que possibilitin exercir de manera òptima els requisits propis de d'un determinat lloc de treball.

- *Competència metodològica:* Implica la capacitat per aplicar els coneixements a situacions concretes a les que hom s'hagi d'enfrontar en el lloc de treball emprant els procediments adients, solucionant amb autonomia els entrebancs

que puguin sorgir i mostrant aptituds per transferir a situacions noves les experiències adquirides.

- *Competència participativa:* Requereix d'una actitud positiva vers el treball col·laboratiu. Inclou la predisposició a l'entesa amb els altres, la comunicació i la cooperació.

- *Competència personal:* Capacitat per assumir les pròpies responsabilitats, per prendre decisions quan és necessari, per comportar-se d'acord amb les pròpies conviccions i per formar-se una idea el més exacta possible de les pròpies característiques personals.

Aquest model, amb les corresponents adaptacions a les característiques de la nostra investigació, ens ha de servir de base per estructurar les competències en avaluació dels docents d'Educació Física, atès que permet una definició clara d'aquestes, aplicades al context on exerceixen la seva tasca els professionals que constitueixen la població objecte de la recerca.

En base al treball d'Aneas (2003b), que també fonamenta la seva investigació en el model d'Echeverría, definim una sèrie de principis que han d'incardinar la configuració del nostre model de competències docents en avaluació a l'àrea d'Educació Física:

a) El model del que partim ha de donar importància a la transversalitat de les competències que hauria de posseir el professorat que desenvolupa la seva docència a l'àrea d'Educació Física, en les etapes obligatòries.

b) Les competències no poden estar adherides a una funció o activitat determinada, ans al contrari, han de poder ser transferides a altres circumstàncies i situacions.

c) Els components tècnics i conceptuals, com no pot ser d'una altra manera, hi han de jugar un paper rellevant, atès que l'ensenyant necessita estar dotat d'un ampli bagatge de coneixements teòrics que li possibilitin la comprensió de la manera com es produeixen els processos d'ensenyament-aprenentatge i d'un domini de l'ampli ventall d'estratègies, mètodes i instruments per desenvolupar una avaluació formativa, significativa, que ajudi l'alumnat a progressar de manera òptima.

d) El model ha de contemplar aquells aspectes més individuals i subjectius de la persona (actituds, valors, ...) i no centrar-se, exclusivament, en els tècnics i conceptuals.

e) Tenint en compte el caràcter holístic del que partim, la consideració del context ha de formar part del mateix, atès que l'entorn determina, inevitablement, l'actuació del docent.

f) El model ha de facilitar al professorat la identificació d'estratègies i habilitats complexes d'aprenentatge, anàlisi de la informació, presa de decisions, etc.

9.4.2. Dimensions, variables i indicadors considerats en la recerca

Com hem indicat anteriorment, l'objecte teòric de la recerca s'ha estructurat en base a les quatre competències (saber, saber fer, saber estar i saber ser) del constructe teòric proposat per Echeverría (2002). No obstant, hem considerat adient addicionar-hi una cinquena dimensió: la contextual. A continuació s'especifíquen les característiques de cadascuna d'elles.

9.4.2.1. Dimensió contextual

Aquesta dimensió s'ha afegit al model per tal d'obtenir dades particulars i circumstancials del professorat que participa en la investigació. S'hi consideren factors associats a les característiques del centres docents on exerceix i dades personals referents a la formació. S'ha estructurat al voltant de quatre variables:

a) **Dades bàsiques**: S'hi inclouen les dades referents al gènere i l'edat del professorat enquestat.

b) **Situació laboral**. Característiques del centre de treball i la relació del docent amb aquest.

   - Tipologia i línies del centre.
   - Ensenyaments on imparteix classe.
   - Vinculació professional amb el centre docent i càrrecs.
   - Anys de trajectòria professional com a docent d'EF.

c) **Formació inicial**. S'hi integren diferents paràmetres que tenen a veure amb els estudis universitaris d'EF dels docents.

   - Estudis realitzats en relació a la titulació d'EF.

- Universitats d'origen en al formació inicial en l'àmbit de l'EF.

- Altres titulacions d'educació formal.

d) **Formació permanent.** Actualització dels coneixements dels docents mitjançant la formació permanent.

9.4.2.2. Dimensió tècnica

La dimensió tècnica és aquella que fa referència als coneixements específics ("Saber") sobre l'avaluació en Educació Física que el col·lectiu docent percep que posseeix. S'ha organitzat en quatre variables que tenen relació directa amb l'avaluació (Brookhart, 2011):

a) **Alumnat**: Comprèn el relacionat amb els coneixements generals sobre aspectes evolutius de l'alumnat amb el qual treballa.

- Característiques evolutives (cognitives, socials, motrius,...) de l'alumnat.

b) **Normativa**: Engloba aquells indicadors que fan referència al coneixement de la normativa en Educació Física.

- Marc legal general i específic (currículum d'EF) del nivell educatiu on s'exercita professionalment.

c) **Centre educatiu**: Coneixement del projecte educatiu del centre en el qual exerceix cada professor.

- Criteris i procediments per a l'avaluació definits en el Projecte Educatiu del centre docent.

d) **Avaluació**: Percepció del professorat dels seus coneixements sobre aspectes claus en avaluació.

    - Els diferents elements (instruments, referents, moments, ...) de la pràctica avaluativa.

9.4.2.3. Dimensió metodològica

A la dimensió metodològica ("saber fer") s'hi circumscriuen aspectes referits a l'aplicació de l'avaluació de l'Educació Física en el dia a dia de la pràctica docent. S'hi contemplen quatre variables:

a) **Planificació:** S'hi identifiquen accions relatives a la planificació de l'avaluació, l'aplicació d'aquesta i els ajustos o actuacions que se'n deriven.

    - Disseny d'activitats d'avaluació enfocades al desenvolupament de les competències bàsiques i les pròpies de l'àrea al llarg d'una unitat didàctica.

    - Disseny d'activitats d'avaluació inicial per conèixer el nivell dels alumnes abans de començar una unitat didàctica.

    - Disseny activitats d'avaluació a dur a terme durant el desenvolupament de les unitats didàctiques.

    - Adaptació de les unitats desenvolupades en funció dels resultats de l'avaluació.

    - Disseny d'activitats d'avaluació al final de les unitats didàctiques.

    - Adaptació i millora d'altres unitats didàctiques en funció dels resultats de l'avaluació final.

b) **Aplicació** : Inclou aquelles accions que impliquen l'execució de l'avaluació:

- Freqüència en la utilització de diferents agents avaluadors en el procés d'aprenentatge al llarg d'un trimestre.

- Freqüència en la utilització d'instruments d'avaluació.

- Principals fonts d'obtenció d'instruments i activitats d'avaluació

9.4.2.4. Dimensió participativa

En la dimensió participativa ("saber estar") s'hi explicitem qüestions relacionades amb les relacions interpersonals implicades en el procés avaluador: manera com el docent s'involucra o és involucrat per altres membres de la comunitat educativa en la seva actuació avaluadora.

a) **Centre**: Considera els condicionants per desenvolupar les tasques avaluadores que es deriven de les particularitats del centre.

- Condicionament de les estratègies d'avaluació pròpies en funció de les estratègies i normatives d'avaluació del centre docent.

- Existència d'espais de debat sobre avaluació (diferents de les juntes d'avaluació) al centre docent.

b) **Alumnat**: Engloba el relacionat amb la participació de l'alumnat en l'avaluació.

- Freqüència amb la que es proporciona informació a l'alumnat sobre els components de l'avaluació abans d'iniciar un procés d'ensenyament - aprenentatge.

- Freqüència amb la que s'implica l'alumnat en l'elaboració d'aspectes relacionats amb l'avaluació, abans d'iniciar un procés d'ensenyament – aprenentatge.

- Freqüència amb la que s'implica l'alumnat en l'avaluació durant el procés d'ensenyament – aprenentatge.

- Retroalimentació als estudiants de manera GRUPAL sobre els seu procés d'aprenentatge al llarg d'un trimestre.

- Retroalimentació als estudiants de manera INDIVIDUAL sobre els seu procés d'aprenentatge al llarg d'un trimestre.

- Valoració de la docència al l'acabar cada unitat o trimestre per part de l'alumnat.

c) Professorat i altres docents: Reuneix aspectes relacionats amb la participació de companys i altres docents en la consideració dels diferents components de l'avaluació.

- Freqüència amb la que es comparteixen qüestions relacionades amb l'avaluació amb companys d'àrea, departament o cicle,... cada curs escolar.

- Freqüència amb la que s'elaboren propostes (instruments, activitats,...) de l'avaluació amb companys d'àrea, departament o cicle,... cada curs escolar.

- Existència de valoracions sobre l'actuació professional per part d'altres docents, pares o alumnes.

- Existència de la demanda a companys per observar la tasca docent al menys una vegada al curs.

d) Famílies: Es refereix a la participació de les famílies en el procés d'avaluació.

- Comunicació dels resultats a les famílies.
- Orientació a les famílies en l'àmbit de l'EF.
- Mecanismes que proporcionen feedback de la pràctica avaluadora per part de les famílies.

9.4.2.5. Dimensió personal

La dimensió personal ("saber ser") es relaciona amb les conviccions, creences, actituds, sentiments, valors, experiències, ... que el professorat té envers l'avaluació i les responsabilitats que se'n deriven de les mateixes. S'ha estructurat en tres variables:

a) **Dificultats**: Inclou la percepció del professorat de la dificultat/complexitat de l'avaluació.
   - Percepció del grau de complexitat de l'avaluació en l'Educació Física.
   - Grau de dificultat dels elements de l'avaluació en l'Educació Física .

b) **Funcions de l'avaluació**: Comprèn el valor que dona el docent a l'avaluació.
   - Grau d'importància de les funcions de l'avaluació.
   - Obligatorietat de l'avaluació i de la qualificació.

c) **Actualització**: Es refereix a l'actualització dels coneixements en avaluació.

Dimensions	Variables	Indicadors
Contextual	Dades personals	*Gènere* *Edat*
	Formació inicial	*Titulació* *Universitats*
	Formació permanent	*Assistència formació general* *Assistència formació EF* *Assistència formació avaluació*
	Situació laboral	*Tipus de centre* *Etapa nivell* *Altres funcions* *Anys experiència* *Estabilitat professional*
Tècnica	Normativa	*Marc legal*
	Centre	*Projecte educatiu/curricular del centre*
	Alumnat	*Característiques dels alumnes de l'etapa*
	Avaluació	*Aspectes concrets de l'avaluació*
Metodològica	Planificació	*Disseny estratègies* *Fonts d'informació*
	Aplicació	*Usos de diferents instruments i agents avaluadors.* *Obtenció d'instruments* *Bones pràctiques.*
Participativa	Centre	*Condicionants.* *Espais/moments per a l'avaluació* *Mecanismes de feedback docent*
	Alumnat	*Elaboració* *Aplicació* *Feedback*
	Companys i docents	*Elaboració* *Compartir* *Feedback*
	Famílies	*Feedback* *Orientacions*
Personals	Dificultats	*Nivell de complexitat* *Principals dificultats a l'hora d'avaluar*
	Funcions	*Funcions que li dona a l'avaluació*
	Actualització	*Situació actualització* *Eines actualització*

Taula 41. Dimensions, variables i indicadors de l'objecte d'estudi.

9.5.Recollida de dades

Per a Tejada (1987) "la recollida de dades s'erigeix en una de les fases més transcendentals en el procés d'investigació científica, per tal com ha d'aportar la informació necessària i vàlida per a la confirmació o rebuig de les hipòtesis plantejades". (p.95)

Per la seva part, Canales, Alvarado i Pineda (1994) afirmen que:

> Com a part del disseny metodològic cal determinar i plantejar els mètodes i les tècniques de recol·lecció de dades, així com el tipus d'instrument que s'utilitzarà, per al que s'han de prendre en compte totes les etapes anteriors, especialment l'enfocament, els objectius, les variables i el disseny de la investigació. En aquest moment se li haurà de donar la importància deguda, doncs l'elaboració d'un "bon" instrument determina en gran mesura la qualitat de la informació, sent aquesta la base per a les etapes subsegüents i per als resultats assolits. (p.124)

Les tècniques per a la recollida de dades són segons Heinemann (2008, p.102):

> els procediments de mesura o recopilació mitjançant els quals és possible recopilar dades o mesures exactes – és a dir, vàlides, fiables i objectives i, per tant, d'utilitat científica – sobre els objectes d'estudi, amb la finalitat de resoldre la pregunta plantejada en la investigació.

Segons Gil Pasqual (2016) en aquest concepte hi podem considerar tant els instruments, com els recursos.

Per al nostre treball hem considerat adequat emprar el grup de discussió i el qüestionari per desenvolupar el procés de recollida de dades. L'elecció ens havia de facilitar l'obtenció d'informacions riques, profundes i àmplies per a la consecució dels objectius de la nostra tesi.

9.5.1. Grups de discussió. Aspectes a tenir en compte

Callejo (2002, p. 410) afirma que "observació participant, entrevista en profunditat i grup de discussió s'estableixen com pràctiques representatives de la perspectiva metodològica qualitativa d'investigació social."

Deixant al marge l'entrevista i l'observació, que pels condicionants que envolten el nostre treball descartem, veurem les característiques del grup de discussió.

López (2010, p. 149) afirma que "el terme *grup de discussió* encercla en sí mateix una diversitat d'experiències grupals amb finalitats i funcionament molt variats. Per això, delimitar aquesta metodologia no és exercici senzill". Afirma que a l'àmbit anglosaxó aquesta tècnica es coneguda com a focus grup o grup focal. Malgrat això explica que ambdós termes (focus group i grup de discussió) difereixen en un punt central. El grup de discussió emfasitza la interacció entre els participants, mentre que en el focus group es posa l'accent en la interacció entre els participants i el moderador. En la mateixa línia, Ruiz (2016) assenyala que el focus grup presenta característiques semblants a una entrevista grupal, a través de les opinions que emeten el participants, en canvi, al grup de discussió s'estableix un diàleg obert flexible, espontani i natural entre tots els participants. Entre les diferencies més significatives entre ambdues tècniques assenyala la composició del grup i el rol jugat per l'investigador, a través de la manera com formula les qüestions i el grau de control que exerceix sobre la participació dels individus en la conversa.

Centrant-nos en el grup de discussió, Huertas i Vigier (2010) basant-se en Krueger, (1991), Callejo, (2001) i Suárez, (2005) afirmen que "podem definir aquesta eina qualitativa com una reunió d'un grup de persones que posseeixen certes característiques comunes, guiada per un moderador i dissenyada amb l'objectiu

d'obtenir informació sobre un tema específic en un espai i un temps determinats." (p. 183)

Per a Callejo (2001) el grup de discussió pot aconseguir informacions, que tal volta no aconseguiria per altres vies, a través d'un debat entre un grup de persones.

Des del punt de vista operatiu, Pérez y Víquez (2010, p. 96) indiquen que:

> El grup de discussió hauria de durar entre una i dues hores. Es recomana realitzar com a mínim dos grups de discussió per tipus social de grup. Així és possible contrastar els resultats entre els diferents grups, corresponents a condicions socioculturals o psicosocials similars. Això aporta un criteri de consistència interna a l'avaluar les anàlisis. El nombre de participants oscil·la entre sis i deu. Menys de sis participants no afavoreix la discussió grupal i és més fàcil generar monòlegs o acaparar la conversa per part d'una o dues persones. En canvi, amb més de deu persones és difícil promoure i moderar efectivament la conversa, a més hi ha una ràpida pèrdua d'atenció o no tots els participants aconsegueixen donar seguiment a l'expressió discursiva de les altres persones. Igualment en aquests casos és possible la conformació de subgrups, la qual cosa limita la comunicació dins el grup com un tot.
>
> Es recomana registrar els GD en vídeo. Així és possible identificar amb claredat als participants afavorint la protocol·lització de les seqüències d'interacció.

També proporcionen algunes recomanacions sobre el procés a seguir per part del moderador (p. 98-99):

> 1. Benvinguda, agraïments, presentació summament breu del tema i presentació curta del moderador.
>
> 2. Presentació curta de cada participant (el bàsic, per assegurar la confidencialitat).
>
> 3. Aclariment del procediment i condicions: lliure participació, confidencialitat, gravació, aclariment dels rols i funcions.
>
> 4. Presentació de l'estímul i provocació inicial, és a dir, una frase o pregunta estimulant o provocadora de part del moderador juntament amb la sol·licitud que els participants expressin les seves opinions al respecte.
>
> 5. Inici de la discussió.
>
> 6. Les preguntes de la guia s'introdueixen d'acord al ritme de la conversa i en atenció al que s'està comentant en el moment. Igualment poden introduir-se un cop finalitzada la discussió sobre un tema específic. De la mateixa manera una pregunta pot ser resposta pels participants sense necessitat d'introduir-la.

Ibáñez (1989) comenta que és freqüent que els grups de discussió constitueixin una bona font per a l'elaboració dels qüestionaris, ja que les dades aconseguides en els mateixos permeten dissenyar-los, aplicar-los atenent les característiques concretes

dels grups objecte d'estudi i incloure idees no contemplades en el seu primer esbós. - Es el procediment que nosaltres hem emprat.

9.5.2. Els grups de discussió en la nostra recerca

Per a la primera part de la recollida de dades ens decantàrem pel grup de discussió, per la seva flexibilitat, obertura i menys directivitat, la qual cosa ens permetia la identificació d'elements claus per a un desenvolupament més coherent i complert de la recerca. Aquesta actuació, que es dugué a terme en dues seus diferents, amb professionals de nivells educatius variats, ens facilità l'obtenció d'un ventall ampli d'opinions, experiències i creences que ens ajudarien a definir el marc conceptual i determinar de manera més precisa l'operacionalització i estructuració de les dimensions, variables i indicadors, fonamentals per desenvolupar les etapes posteriors.

9.5.2.1. Protocol d'actuació

Els grups de discussió s'han desenvolupat seguint el següent procediment:

1. **Identificació i selecció dels participants. Mostra de participació.**

   El primer element clau era la selecció dels participants als grups de discussió. Aquest aspecte era rellevant per a l'obtenció d'informacions significatives per a la recerca. Per al nostre propòsit, considerarem adient que el grup estigués format per entre 6 i 8 professionals relacionats amb l'educació física, que poguessin aportar visions i perspectives des de diferents àmbits. Per aquest motiu s'escolliren representants d'un ventall ampli d'institucions: inspecció educativa, professorat universitari, docents d'educació primària i d'educació secundària

obligatòria i batxillerat. Per tal de facilitar la seva lliure expressió, havien de ser persones voluntàries. D'una relació de candidats que acomplien el perfil indicat, se'n seleccionaren sis per a cada grup de discussió. Finalment, els assistents als grups de discussió foren els indicats a la Taula 42. Es descriuen amb els pseudònims que s'utilitzaren en la transcripció dels grups per mantenir el seu anonimat:

Seu a Tarragona
F. Docent universitari – Home - 20 anys experiència
G. Docent universitària – Dona – 10 anys experiència docent
L. Docent d'EF a Ed. Primària. – Home – 25 anys experiència docent
H. Docent d'EF a Ed. Primària – Dona – 20 anys experiència docent
I. Docent d'EF a Secundària – Dona – 20 anys experiència docent
J. Docent d'EF a Secundària – Dona – 15 anys experiència docent
Seu a Barcelona
K. Inspector d'educació – Home - 25 anys experiència
B. Docent universitari – Home – 30 anys experiència
A. Docent universitari. – Home – 30 anys experiència
C. Docent d'EF a Ed. Primària i universitari – Home- 20 anys experiència
D. Docent d'EF Secundària – Dona - 15 anys experiència
E. Docent d'EF a Ed. Primària – Dona- 25 anys experiència

Taula 42. Participants als grups de discussió.

2. Selecció de data i espai per a la realització dels grups.

Un cop efectuada la selecció dels participants es contactà amb els centres on es volien efectuar les sessions dels grups de discussió i s'acordà amb els serveis corresponents la reserva d'espais en dates i hores concretes:

Data, hora i lloc seu a Tarragona:

- Dijous 16 d'abril de 2015, a les 18h a la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia de la Universitat Rovira i Virgili.

Data, hora i lloc seu a Barcelona:

- Dijous 14 de maig de 2015, a les 18h, a l'Institut Nacional d'Educació Física de Barcelona.

3. Contacte amb els participants.

Un cop escollits els participants, la ubicació, la data i l'hora, es contactà amb ells, mitjançant la tramesa d'una carta d'invitació (Annex 1 i Annex 2), via e-mail, segons l'ordre de prioritització establert. Un cop rebudes les confirmacions i nomenats possibles substituts per baixes informades, es començà a preparar la sessió. Prèviament, es va enviar a cada participant, de manera individual, el full informatiu i el de consentiment de participació en el qual s'explicitaven les condicions de la sessió i la seva conformitat (Annex 3), que es retornaria personalment el dia de la sessió.

4. Elaboració de la guia de la conversa.

El pas següent consistí en la preparació de la sessió, estructurant les preguntes que havien de guiar la conversa i organitzar el seu desenvolupament. Es configurà el següent model de guió, amb diferents qüestions que s'emmarcaven en el constructe sorgit del marc teòric treballat:

A. *Què és un mestre competent a l'hora d'avaluar? Característiques?*

B. *Què ha de conèixer conceptual i teòricament un docent a l'hora d'avaluar?*

C. *Quines accions ha de dominar un docent a l'hora d'avaluar?*

D. *Quins usos ha de tenir l'avaluació?*

E. *Es comparteixen aspectes de l'avaluació amb els companys?*

F. *Com creieu que està la formació, tant inicial com permanent, referent a l'avaluació en EF?*

G. Quin paper tenen les famílies en l'avaluació?

Les preguntes/guió van passar un procés de validació amb dos professionals del camp de la recerca per assegurar-ne una visió global i el més completa possible. Aquests realitzaren algun comentari però no fou necessària la modificació del fons ni de la forma del guió.

5. Desenvolupament de la sessió.

Per al desenvolupament de la sessió es preveieren una sèrie d'actuacions que facilitessin el previst al guió:

a) *Previ al desenvolupament de la sessió.* Abans d'iniciar la fase de conversa s'adequà la sala, quedant una hora abans amb els responsables de les instal·lacions. Es preveié que la sala fos adequada per al nombre de persones i la tasca que s'hi anava a realitzar. S'intentà fer-la el més còmoda i accessible possible. Es prepararen i s'adaptaren els instruments de gravació (àudio i vídeo).

A l'hora prevista anaren arribant els participant, que foren rebuts personalment, explicant-los breument la dinàmica que es duria a terme al llarg de la sessió. Es recollí el full de consentiment (Annex 3). S'efectuà una presentació de cadascun dels assistents a la resta i se'ls assignà un lloc a l'espai previst per al debat.

b) *A l'inici de la sessió*. A l'inici de la sessió es portà a terme una breu introducció on em vaig presentar com a moderador i agraí la presència de tots els assistents. Igualment, s'efectuà un petit resum de la investigació i

dels seus objectius, s'explicà la dinàmica de la sessió i s'obrí un torn de paraula perquè cadascú informés sobre les experiències en relació al tema objecte de treball.

c) *Durant la sessió.* Al llarg de la sessió s'anà gestionant la conversa, administrant torns de paraula i formulant preguntes per obrir noves vies de debat. En el meu rol de moderador sempre vaig mantenir una actitud neutral davant les opinions dels participants, fomentant la participació de tot el grup en la conversa, evitant que aquesta es desviés dels objectius marcats i que no s'entrés en la consideració d'aspectes personals d'algun participant. Seguint les directrius d'Ibáñez (1989) vaig intentar que les meves intervencions fossin les mínimes, limitant-me a plantejar preguntes i provocar i gestionar debats al voltant d'aquestes. La sessió transcorregué amb normalitat i s'acompliren els objectius plantejats.

d) *Final de la sessió*. Una vegada tractats els diferents temes previstos, en els intervals de temps estimats i pactats amb els participants, es donà per closa la sessió. Es tornà a agrair la participació dels presents i se'ls comunicà que se'ls informaria de les dades obtingudes al final de la recerca. Un cop finalitzada la part formal s'oferí un petit refrigeri i es proporcionà un detall a tots els assistents en agraïment per la seva disposició i participació en el projecte.

9.5.3. Qüestionaris. Aspectes a tenir en compte

Per a la segona part de la recollida de dades de la investigació decidírem emprar el qüestionari, atès que és un instrument que presenta un caire més quantitatiu, la qual cosa permet obtenir un volum de dades gran i arribar a una mostra de població més àmplia.

Hernández, Fernández i Baptista (2006, p. 391) afirmen que el qüestionari és "un conjunt de preguntes respecte d'una o més variables a mesurar". García Córdoba (2005, p. 30) complementa l'anterior indicant que "segueix un patró uniforme que permet obtenir i catalogar les respostes, el que afavoreix la seva compatibilitat i la comprovació dels resultats". El mateix autor assenyala que com a eina d'investigació ofereix diferents avantatges: no es necessita personal qualificat per aplicar-lo i pot estalviar temps, permet obtenir dades d'àmplies mostres de població, els subjectes preguntats no estan influenciats per la presència de l'aplicador, pot admiinistrar-se a través de diferents vies, permet la comparació de resultats. Entre els inconvenients assenyala: dificultats en el disseny, poca capacitat d'aprofundir en els temes (en comparació amb l'entrevista), dificultats per aconseguir la devolució de totes les enquestes trameses, no es pot aplicar a minories analfabetes.

Seguint Heinemann (2008), De Lara (2007), Krueger (1991) i García Córdoba, (2005) el qüestionari es útil perquè:

- No implica un entrevistador qualificat.

- Complementa altres tècniques, en el nostre cas el grup de discussió.

- Permet interpretar i aprofundir en la comprensió de les variables. En el nostre cas va ajudar a estructurar-les.

- Ofereix uniformitat en l'aplicació.

- Afavoreix l'anonimat i la privacitat de les respostes.

Heinemann (2008) afirma que el qüestionari:

- Possibilita l'estudi tant de fets com d'aspectes subjectius.

- Afavoreix l'estandarditzación de les dades i la comparació de les respostes.

- Permet la generalització de la informació obtinguda a partir d'una mostra extreta estadísticament amb criteris de representativitat.

- Permet l'obtenció d'un gran volum d'informació en un temps relativament curt.

- Pot adaptar-se per obtenir informació de gairebé qualsevol tipus de població.

Pel que fa als requisits per a la seva construcció, García Córdoba (2005) assenyala que s'han de considerar :

- *Validesa*. Capacitat del qüestionari per captar de forma exacta i significativa allò que és objecte d'estudi i que manté una relació directa amb la realitat considerada.

- *Confiabilitat*. Capacitat del qüestionari per aconseguir resultats semblants aplicant les mateixes preguntes als mateixos fets o fenòmens.

- *Comparabilitat*. Capacitat del qüestionari per a la integració de la informació en categories i assegurar la seva anàlisi.

- *Adaptabilitat*. Capacitat per adequar el qüestionari als mitjans amb els quals es compta per efectuar la recerca.

9.5.4. El qüestionari en la nostra recerca

Per al desenvolupament de la tasca prevista anteriorment, es preveieren cinc etapes que incloïen l'elaboració, la validació, el pilotatge, l'adaptació i l'administració del qüestionari:

a) Elaboració del qüestionari.

Per a la redacció del qüestionari tinguérem en compte tres factors principals:

a.1) Referent al tipus de preguntes.

El qüestionari estava format per preguntes tancades amb elecció múltiple. En alguns casos hi havia l'opció d'efectuar algun comentari per facilitar la codificació i la interpretació de les respostes.

a.2) Referent al número i l'ordre de les preguntes.

El qüestionari final s'estructurà al voltant de cinquanta qüestions, agrupades en funció de les variables. S'ordenaren de les més genèriques a les més especifiques per tal que s'entengués millor el contingut de les qüestions plantejades.

a.3) Referent al llenguatge usat.

El llenguatge s'adaptà a la terminologia educativa, sense usar tecnicismes, per facilitar la comprensió de les qüestions.

b) Validació del qüestionari.

b.1) Elaboració i aplicació del qüestionari de validació.

Un cop estructurades les variables, indicadors i elaborada una primera versió del qüestionari, es procedí a validar-lo amb diferents professionals, tots ells doctors del domini de l'Educació Física. Els indicats a la Taula 43 foren els que portaren a terme la tasca.

Validador/a 1. Docent URL – Blanquerna. Llicenciatura EF. Doctorat en CAEF. 20 anys experiència docent i investigació universitària.
Validador/a 2. Docent INEFC – Barcelona. Llicenciatura EF. Doctorat en Filosofia i Ciències de l'Educació. Més de 40 anys d' experiència docent i investigació universitària.
Validador/a 3. Docent INEFC – Barcelona. Llicenciatura EF. Doctorat en Educació. 17 anys experiència docent i investigació universitària.
Validador/a 4. Docent U. de Vic. Llicenciatura EF. Doctorat en pedagogia. 20 anys experiència docent i investigació universitària.
Validador/a 5. Docent URV. Doctorat en Psicologia de l'Educació. 10 anys experiència docent i investigació universitària.
Validador/a 6. Docent URV. Doctorat en EF. 30 anys experiència docent i investigació universitària
Validador/a 7. Docent UB. Llicenciatura EF. Doctorat en Ciències de l'Educació. 17 anys experiència docent i investigació universitària
Validador/a 8. Docent UB/UAB. Llicenciatura EF. Doctorat en Ciències de l'Educació. 7 anys experiència docent i investigació universitària

Taula 43. Professionals validadors del qüestionari.

Es procedí a trametre el qüestionari (annex 6), en format Word, per correu electrònic, a les persones indicades anteriorment, perquè valoressin la claredat de l'enunciat (del 1 al 5) i l'adequació o pertinència de la pregunta al tema de

recerca (de l'1 al 5). En cada qüestió hi havia la possibilitat d'efectuar "observacions", si el validador considerava oportú comentar algun aspecte.

b.2) Conclusions de la fase de validació.

Els validadors anteriorment citats manifestaren el seu acord en el plantejament de la majoria de qüestiones i posaren de manifest diferents objeccions en algunes. Entre les seves aportacions més significatives hi trobem:

- En relació a la pertinença de les preguntes proposades, el 95% les estimà molt adequades.

- Respecte a la claredat de la pregunta i les respostes, el 85% les valorà com a molt adequades.

- Es considerà la necessitat de reduir el nombre de qüestions. Alguns elements es podien reagrupar. Es passà d'un qüestionari amb 67 ítems a un de definitiu amb 48.

- L'estructura es jutjà adequada, així com la pertinença de cada qüestió a la dimensió inclosa. També es valorà positivament l'ordre en què s'exposaven.

- Es considerà que algunes respostes a les qüestions plantejades no estaven ben elaborades. Alguns validadors comentaren la necessitat de revisar- les per evitar confusions en la interpretació per part dels enquestats.

- Un validador exposà que mancava un element que vertebres moltes preguntes i indicà la necessitat que al parlar de freqüència es determinés el període de temps de referència.

- No es feu cap esment a aspectes de contingut de la proposta.

Una vegada analitzada la informació anterior, es modificà el qüestionari (annex 7) i es passà a l'etapa següent.

c) Prova d'aplicació (pilotatge).

c.1) Creació i aplicació del pilotatge.

Posteriorment, es procedí a efectuar tres proves d'aplicació a quatre docents d'Educació Física (mostra semblant a la de l'aplicació real) per tal d'avaluar la seva comprensió i comprovar el temps emprat en complimentar-lo. Annex al qüestionari s'adjuntava un full de valoració final (annex 6) on es preguntava sobre:

- La qualitat visual del qüestionari.

- L'extensió i comprensió dels enunciats.

- La comprensió de les possibles respostes.

- Possibles reticències del col·lectiu davant d'alguna pregunta.

- Llargada i possibles dificultats en la interpretació del qüestionari.

- Aspectes a millorar.

c.2) Conclusions de la prova d'aplicació.

De l'anàlisi de les respostes de la prova de valoració es desprenia que:

- La qualitat visual i la forma de presentació del qüestionari es considerà adequat i agradable.

- L'ordre de les preguntes, l'extensió i la comprensió dels enunciats es jutjà com a bo.

- La comprensió de les possibles respostes s'estimà que era adequada per comprovar l'aplicació de les competències professionals en l'avaluació de l'Educació Física.

- No es manifestà objecció a cap qüestió que pogués implicar possibles reticències del col·lectiu a respondre-la de forma adient.

- Algú considerà el qüestionari una mica llarg. No s'observaren dificultats per a respondre'l.

- Aspectes a millorar: Els tres participants trobaren a faltar alguna pregunta, que comentaren posteriorment o durant l'aplicació del qüestionari. Les observacions plantejades es valoraren i alguna s'incorporà al conjunt d'ítems finals.

d) Elaboració del qüestionari definitiu.

Un cop analitzada la prova d'aplicació es modificà el qüestionari i quedà determinat el definitiu, que s'aplicà a la següent fase (annex 8)

e) Administració del qüestionari.

Es considerà la possibilitat d'administrar-lo mitjançant edició impresa en paper a tota la mostra. No obstant, com s'ha explicat anteriorment, degut als condicionants derivats dels temps i recursos disponibles, es decidí que la millor opció era administrar-lo a través d'un qüestionari en línia.

Es trametré la informació per correu electrònic als participants. En aquells casos en què no es coneixia personalment al docent de la mostra es procedí a trucar-lo per telèfon i explicar-li en detall la investigació resolent, alhora, els dubtes que poguessin sorgir. Se'ls trameté, també, un correu electrònic a l'adreça personal explicant amb detall la investigació i l'enllaç per poder contestar el qüestionari.

Aquells docents que no eren coneguts per l'investigador foren contactats a través de les direccions dels respectius centres educatius. Es demanava que, en la mesura del possible, facilitessin el correu electrònic al seu professorat d'EF. Igualment, per tal d'assegurar el procés de recepció dels correus, s'efectuà una trucada telefònica a aquests centres per confirmar la recepció del correu i la remissió als respectius professors d'Educació Física.

Al llarg del procés, alguns docents sol·licitaren poder emplenar el qüestionari en paper, la qual cosa se'ls facilità mitjançant sobre tancat, adreçat als seus centres de treball. Es concretà amb el professorat una data i lloc per recollir els sobres amb els qüestionaris emplenats.

f) Relació del qüestionari amb l'objecte teòric de la recerca.

A la Taula 44 mostrem les relacions establertes entre els ítems inclosos al qüestionari i les dimensions, variables i indicadors explicitats en la definició dels components de l'estructura emprada en l'objecte teòric de la recerca.

Dimensions	Variables	Indicadors	Ítems
Contextual	Dades personals	*Gènere*	1
		Edat	2
	Situació laboral	*Tipus de centre*	6 i 8
		Etapa nivell	7
		Altres funcions	11
		Anys experiència	10
		Estabilitat professional	9
	Formació inicial	*Titulació*	3 i 5
		Universitats	4
	Formació permanent	*Assistència formació general*	13
		Assistència formació EF	15
		Assistència formació avaluació	14
Tècnica	Normativa	*Marc legal*	19
	Centre	*Projecte educatiu/curricular del centre*	
	Alumnat	*Característiques dels alumnes de l'etapa*	
	Avaluació	*Aspectes concrets de l'avaluació*	
Metodològica	Planificació i disseny	*Disseny estratègies*	20
		Fonts d'informació	
	Aplicació	*Usos de diferents instruments i agents avaluadors.*	21 i 22
		Obtenció d'instruments	
		Bones pràctiques.	23
			48
Participativa	Centre	*Condicionants.*	24
		Espais/moments per a l'avaluació	32
		Mecanismes de feedback docent	33, 34, 35
	Alumnat	*Elaboració*	28
		Aplicació	29
		Feedback	27, 30, 31
	Companys i docents	*Elaboració*	26
		Compartir	25
		Feedback	33, 34, 35, 45
	Famílies	*Feedback*	36
		Orientacions	37, 38, 39
Personals	Dificultats	*Nivell de complexitat*	40
		Principals dificultats a l'hora d'avaluar	41
	Funcions	*Funcions que li dona a l'avaluació*	42

Dimensions	Variables	Indicadors	Ítems
	Avaluació/qualificació	*Valoració de la qualificació/avaluació*	43 i 44
	Actualització	*Situació actualització*	46
		Eines actualització	47

Taula 44. Relacions entre els ítems inclosos al qüestionari i les dimensions, variables i indicadors explicitats en la definició dels components del model emprat en objecte teòric de la recerca.

Capítol 10. Tractament de les dades

Aquest capítol s'organitza al voltant dels dos instruments que hem emprat i descrit anteriorment. A la primera part s'exposa com es va procedir amb les dades obtingudes en els grups de discussió. Es descriuen els processos de transcripció i codificació de les dades obtigudes. A la segona part s'explica com s'actuà amb les dades obtingudes de les respostes donades al qüestionari.

10.1. Processament de les dades del grup de discussió

10.1.1. Transcripció de les dades obtingudes

Un cop finalitzats els dos grups de discussió, s'efectuà la transcripció de tota la informació gravada amb els mitjans digitals emprats. S'aconseguiren un total de 2 hores i 40 minuts d'informacions, resultants de dues gravacions d'1 hora 20 minuts cadascuna. Una vegada comprovat que els dos sistemes de gravació van funcionar correctament, per a la transcripció s'utilitzà l'àudio. L'enregistrament en vídeo només s'emprà quan hi havia dubtes de quina era la persona que parlava.

Per a la transcripció de les dades d'àudio s'utilitzà l'aplicació Express Scribe, un software que, a partir d'una interfície que integra les seccions d'àudio i text, permet traslladar les gravacions d'àudio a text, controlant còmodament la velocitat de reproducció de la gravació i donant com a resultat un document enregistrat en format txt.

El procés es desenvolupà de la següent manera. En primer lloc, s'identificaren els participants, tasca senzilla, atès que el moderador i el transcriptor eren la mateixa persona. Posteriorment, es categoritzaren els participants amb un color i una inicial i es procedí a extraure tot l'àudio del grup de discussió. Per a la transcripció dels registres s'emprà una estratègia descriptiva-classificatòria (Llopis, 2004). Les dades obtingudes es digitalitzaren i es guardaren en un document amb el format corresponent a Word d'Office per poder ser codificades i tractades amb posterioritat.

10.1.2. Codificació de les dades obtingudes

Una vegada els àudios foren digitalitzats en un processador de text, es procedí a la codificació de les dades. Aquest procés, tal com explica Rodríguez (1996), presenta unes característiques singulars quan es tracten dades qualitatives i no hi ha una única manera d'efectuar-lo. Nosaltres el desenvolupàrem amb l'ajut de l'aplicació informàtica Nvivo 8.0, un software dirigit a la investigació qualitativa que permet classificar, organitzar i analitzar dades qualitatives com entrevistes, enquestes amb preguntes obertes, articles, ... El software també ens permeté mostrar gràficament les dades que anàvem generant. Nvivo ens ha estat útil per explorar tendències, elaborar categories, repensar les variables i finalment ajustar l'objecte teòric previst inicialment.

Per dur a terme la fase de codificació ens hem basat en l'exposat per Rodríguez (1996) qui, a partir de les idees de Milles i Huberman (1994), proposa tres etapes:

1) *Reducció de dades.* Consisteix en la segmentació individual de les dades textuals obtingudes en la transcripció. Ens facilità la tasca de fer-les abordables i manejables, mitjançant un procés de simplificació i síntesi. Alhora, ens

permeté identificar i classificar les unitats, categoritzant[7] i codificant la informació obtinguda.

2) *Disposició i transformació de dades.* Ens facilità l'ordenació de la informació per tal que quedés preparada per a l'extracció de conclusions i estructures que facilitessin l'elaboració del qüestionari i ajudessin a respondre les preguntes de la investigació.

3) *Obtenció i verificació de conclusions.* Facilita l'extracció de conclusions per avançar en la investigació i establir variables i indicadors amb claredat. Ens permeteren millorar l'objecte teòric de la recerca i l'elaboració del qüestionari d'investigació.

10.2. Processament de les dades del qüestionari

10.2.1. Procediment emprat en l'anàlisi

L'anàlisi de dades s'efectuà a partir de dos procediments: per un costat, la consideració de les dades univariants i, per l'altre, la relació entre dades bivariants. En l'univariant es mesura una de les característiques dels individus de la població. En el bivariant es considera una de les característiques de la població en relació a un altre atribut. (Soler, I. I Torrents, J., 2011)

[7] El procés de conversió d'una variable quantitativa en una variable qualitativa s'anomena categorització.

a) Anàlisi descriptiu de dades univariants. Pretén sintetitzar la informació extreta de les dades recollides, de manera concreta i visual, en la mesura del possible. Es porta a terme amb el càlcul de la distribució o taula de freqüències absoluta i relativa de cada variable, amb diferents gràfics per representar les dades obtingudes.

b) Anàlisi de dades bivariants. Es desenvolupa considerant més d'una variable alhora, sense aïllar-la, analitzant-la a partir de les relacions amb les altres variables. En la nostra investigació, l'anàlisi bivariant l'efectuàrem en base a dues qüestions:

- Existeix alguna relació entre les variables o les seves característiques?
- Si la resposta es positiva, és destacada?

10.2.2. Tècniques estadístiques

Les dades s'han analitzat mitjançant el paquet estadístic "R", versió 3.5.1., amb l'ajuda d'un expert que dugué a terme dos tipus d'estudi: en el cas de que la variable dependent fos categòrica nominal (p.e., "Sí", "No" o la Universitat) aplicà la prova de Khi quadrat. En el cas de que la variable dependent fos categòrica ordinal (p.e. "Molt baix", "Baix", "Alt", "Molt alt") efectuà una regressió logística ordinal. Considerà associacions entre les variables de les quals treure conclusions estadísticament provades. Tot i així, en alguns casos hagué de reduir el nombre de categories en les respostes per tal d'obtenir resultats més robustos. Considerà que a causa de la gran quantitat de preguntes del qüestionari, que conformen una estructura molt complexa, no era possible dur a terme un estudi confirmatori de factors latents.

IV. Resultats

Capítol 11. Resultats dels grups de discussió.

Les dades obtingudes en els grups de discussió, després de la transcripció i codificació, s'agruparen en diferents categories, en funció d'elements concurrents.

A continuació es descriuen els punts més rellevants dels dos grups de discussió. Es presenten per categories, agrupades en funció del marc metodològic escollit.

11.1. Competència Tècnica, "Saber"

A la primera categoria s'hi van adscriure elements relacionats amb els coneixements específics, la possessió dels quals es considerava rellevant per a què el professorat desenvolupés una bona competència en avaluació (Taula 45).

Conceptualització de l'avaluació
Coneixements d'estratègies i metodologies en avaluació
Marc legal
Coneixement de l'alumnat
Coneixement de l'entorn

Taula 45. Grup de discussió. Competència tècnica.

Destaquem les aportacions següents de cada element analitzat:

a) **Conceptualització de l'avaluació**. Tenir clar el concepte als que es refereix el marc teòric de l'avaluació. És important conèixer els models teòrics de l'avaluació.

> Professor/a K: Jo diria que ha de conèixer, basant-me una mica amb el què deia abans, ha de conèixer conceptualment què és l'avaluació. El què deia el professor X, saber perquè vol,

perquè serveix l'avaluació, què és l'avaluació, què pot aconseguir amb l'avaluació, què forma part del procés educatiu, què li serveix per regular els ensenyaments, li serveix per conèixer els aprenentatges dels alumnes.

b) Possessió de **coneixements d'estratègies i metodologies** concretes d'avaluació.

Professor/a C: ... però després, jo penso, crec que ha de conèixer, a nivell de coneixement, estratègies d'avaluació, perquè es molt fàcil dir.

Professor/a F: I qüestions de metodologia d'avaluació. Tu has de tenir eines i saber com aplicar, no com aplicar, com adaptar una metodologia o una eina al teu context.

c) El **marc legal** el qual determina l'avaluació. Conèixer les lleis, decrets, normes... que condicionen l'elaboració de les propostes didàctiques.

Professor/a E: S: Cal conèixer el currículum.

Professor/a D: Jo crec el marc legal, considero on estic, amb qui estic i qui tinc davant. Què hem demanen i com ho vull dibuixar jo.

Professor/a C: Conèixer el currículum. Però què significa conèixer el currículum? per una vegada de totes, es diferenciar entre continguts i competències.

d) Un aspecte al què es donà importància fou el **coneixement de l'alumnat** per poder orientar bé l'avaluació i ajustar-hi les intervencions:

Professor/a J: Una cosa que ha dit ell, una cosa important l'alumnat que tens, l'alumnat.

Professor/a D: Crec que és important establir uns mínims. Què és allò que ha de saber un nen de primer d'ESO? Què és el bàsic, bàsic...

Professor/a G : L'evolutiva, o sigui jo que vinc de l'evolutiva també, de la importància del desenvolupament. És importantíssim,... Perquè per seqüenciar objectius per nivell has de tenir claríssim el desenvolupament evolutiu.

Professor L: Sap detectar el seu alumne a on està.

e) En d'aquesta dimensió també sorgí el tema del **coneixement de l'entorn**. Saber on es treballa, la idiosincràsia del centre, el seus projectes, ...

Professor/a A.: Jo anava a dir, també, i la ideologia del centre en quant a temes d'avaluació

Professor/a E: També és important conèixer la línia pedagògica. Jo crec que és fonamental el projecte educatiu del centre. Per a mi és fonamental en aquest nivell.

Professor I: És tenir una mica de coneixement d'antecedents històrics de l'avaluació del centre, dels companys que hi han hagut.

Professor/a C: Començar a descobrir cosetes de neurociència.

11.2. Competència metodològica, "Saber fer"

Pel què fa a la categoria metodològica en els diferents grups es va considerar, per un costat, la planificació de l'avaluació i, per un altre, l'aplicació d'aquesta, distingint estratègies i instruments i moments d'avaluació (Taula 46).

Planificació de l'avaluació
Estratègies i instruments d'avaluació
Moments d'avaluació

Taula 46. Grup de discussió. Competència metodològica.

a) **Planificació de l'avaluació**. Es destacaren tres elements clau. La planificació implica el saber on es vol anar, les diferents fases i, sobretot, la necessitat d'aportar evidències.

Professor/a C: Ha de ser un bon dissenyador per generar situacions o instruments o elements que permetin a l'alumne/a ser conscients, com estem dient aquí, del seu procés a (08:56) on està, cap on vol arribar, què pot afegir.

Professor/a K: S'hauria de planificar quina és la recollida d'informació que jo vaig fent, per després poder emetre un judici, i el què hauria de definir és quina informació recull i ho hauré de lligar què fem a classe i que tingui relació amb la informació que recullo.

Professor/a K: És que sigui conscient que ha de recollir evidències i ha de tenir registres i ha de seleccionar què vol recollir, i és significatiu el què reculls.

b) Respecte de l'aplicació s'hi van distingir dos aspectes:

1. **Estratègies i Instruments**. Al llarg de les converses van sortir diferents qüestions com la necessitat de dominar diverses estratègies i instruments i la seva objectivitat.

Professor/a A: Hi ha moltes estratègies. Jo crec que amb l'avaluació hi ha moltes estratègies. Llavors tu has de poder identificar i seleccionar les que consideris que serveixen en els àmbits...

Professor/a J: Les proves han de ser objectives i justes.

Professor/a I: Hi ha eines més subjectives i eines més objectives. Normalment, el què passa és que a les subjectives utilitzes més aquestes registre anecdòtic o...

2. **Moments**. Una altra variable considerada es va centrar en els moments de l'avaluació. Es parlà de quan avaluar, però sobretot de la necessitat de treballar la comunicació de criteris i de la retroalimentació:

Professor/a H: Al llarg de tot el trimestre, cada dia, amb el registre anecdòtic.

Professor/a I: Una cosa és tenir clars els criteris i l'altre saber-ho comunicar, saber arribar i quan fer-ho.

Professor/a G: És molt important el retorn, el retorn explícit. Poder destinar, ni que siguin 10 minuts, no només a ... has saltat tant, no, has saltat, has arribat fins aquí, pots fer més. Una estona amb cada alumne de dir estàs aquí.

Professor/a J: Els criteris d'avaluació, criteris, "bueno", parlem de continguts, parlem de la manera d'avaluar amb el percentatge, parlem de recuperacions, parlem una miqueta de tot. Sobretot, al començament de curs tenir-ho molt clar, que l'alumne ho tingui molt clar, molt clar.

11.3. Competència participativa, "Saber estar"

En aquesta dimensió es van distingir tres grans categories (Taula 47).

Alumnat
Professorat
Famílies

Taula 47. Grup de discussió. Competència participativa.

a) **Els alumnes i la seva participació en l'avaluació**. Es parlà de la necessitat d'empoderar l'alumne davant l'avaluació, fent-lo partícip i element actiu.

Professor/a C: Tenir confiança en l'alumnat, que no, que no acostumem a tenir-ne, sempre estem dubtant de tenir-ne, que com puc dir-li jo a l'alumne/a que s'avaluï sol perquè potser em menteix.

Professor/a E: Que l'alumne sigui el focus de l'avaluació i l'aprenentatge. El protagonista de tots aquests aspectes, i per tant els alumnes, efectivament, intervinguin molt activament tant en els criteris d'avaluació, per tant estem parlant no d'una avaluació formativa, sinó formadora, en la qual els alumnes puguin quins criteris són què han d'aconseguir i sobretot que sigui partícip en el tipus d'avaluació, autoavaluació, coavaluacions, recíproques, i.... puguin generar al final el cicle autoreflexiu sobre el seu propi aprenentatge.

Professor/a I: El que ells se sàpiguen avaluar. És a dir, introduir, ja fa molts anys, que l'avaluació serveixi què ells se sàpiguen avaluar també. Siguin més partícips i més actius dins de l'avaluació.

Professor/a D: Fer-lo conscient i partícip de l'avaluació perquè entengui què està aprenent, en quin nivell està, en què pot millorar, què és el què li falla. Conscienciació de l'alumnat del què estem fem i perquè ho fa.

b) **Els companys docents i escola.** Es mencionà una manca de treball col·laboratiu, especialment als centres, i l'existència de xarxes docents que s'ajuden.

Professor/a A: Jo crec que viuen aïllats i no s'interrelacionen per pensar amb l'avaluació.

Professor/a E: ... ens enganyem. Tu t'ajuntes amb qui tens possibilitats d'èxit.

Professor/a C: Evidentment.

Professor/a E: ... sí que és possible, sempre i quan hi hagi mirades pedagògiques comunes,

Professor/a C: Dins de l'E.F. ja es fa això. Moltes poblacions ja estan als grups de treballs de mestres d'EF, es troben i és amb qui realment es troben per fer coses diferents.

Professor/a K: ... totes les professions evolucionen a equips professionals, no individuals. Psicòlegs, arquitectes,... treballen en equip. Però la docència encara, mmm...

Professor/a B: El què passa és que els centres no tenen ni escenaris, ni espais ni temps per fer això. Perquè si tu mires l'horari d'un mestre...

Professor/a K: Si, jo també diria, que la xarxa concertada, que els profes van molt més així. Es coordinen molt millor. També hi ha una jerarquia molt més marcada.

Professor/a J: Saber comunicar aquesta avaluació, no nomes a l'alumnat que tenim, sinó als pares, a la resta de professorat.

Professor/a I: Després antecedents històrics de la manera d'avaluar, del funcionament d'avaluar d'aquell centre, perquè tu pots entrar allà, conèixer molt bé els alumne i vols fer un tipus d'avaluació però pots xocar fàcilment amb antecedents o un entorn que ja és dir!

c) **Les famílies i l'entorn escolar**. Es discutí sobre el paper de la família en l'educació i l'avaluació. Cal apropar l'avaluació a la família, saber-la compartir i fer-la més transparent.

Professor/a B: Falta la cultura de la que els mestres i professors informin a les famílies, vull dir .... per mostrar com avaluen i com els aprenentatges dels seus fills doncs es van assolint. Hi ha com una mica d'hermetisme. Són coses que no parlem de portes en fora.

Professor/a E: El paper de la famílies depèn també del què els professors li vulguin donar.

Professor/a E: Per tant hem d'intentar fer partícips a les famílies...

Professor/a K: Per mi hi ha un tema important, no? I és el de compartir els objectius amb les famílies. I compartir vol dir que els coneguin i que estan d'acord amb allò és important. Perquè si no els coneixien o no creuen que allò és important o significatiu "que tu trauràs bona nota o mala nota és igual, és Educació Física ". Li donaran valor en el moment que entenguin que el què es fa té un sentit i és bo per al seu fill o filla.

Professor/a D: Per implicar, compartir, transferir els pensament que fem a classe amb les famílies. Compartir i implicar-los a fer activitats.

Professor/a C: Però seria important que no figurés a la nota això, si no que servis per aprendre. Perquè si el pare sap, si com a pare sé que el que jo li faci aquí va a la nota....

Professor/a I: Saber comunicar aquesta avaluació, no nomes a l'alumnat que tenim, sinó als pares, a la resta de professorat.

11.4. Competència personal, "Saber ser"

En relació a l'actitud i el posicionament respecte de l'avaluació distingim les categories exposades a la Taula 48.

Dificultats davant l'avaluació
Formació
Funcions de l'avaluació

Taula 48. Grup de discussió. Competència personal.

a) **Dificultats davant l'avaluació**. S'estabiliren converses respecte a diferents elements que dificulten l'avaluació: per una banda la complexitat, per una altra, la manca de coneixements o espais/temps per poder-ne parlar.

> Professor/a A: L'avaluació de l'E.F. és complexa, ja ho sabem. Jo, la veritat, porto molts anys en l'àmbit de l'E.F. i avaluant i ensenyant avaluació i és un tema complex, no és blanc, negre o gris. Has de saber (06:30) perquè vols avaluar, ja no és una cosa fàcil.
>
> Professor/a B: Amb el tema de l'avaluació una gran part dels professionals no acaben de tenir clar què és el que volen aconseguir. S'avalua una mica per inèrcia, inèrcia curricular, però realment no hi ha un coneixement clar de què vol aconseguir, què és el que vol el teu alumnat aconsegueixi amb tu en el procés d'ensenyament-aprenentatge.
>
> Professor/a A: Crec que la dificultat ve quan la persona no distingeix entre quan està avaluant els aprenentatges, quan està avaluant l'assignatura, quan s'està avaluant a sí mateix. Aquí ve la dificultat de la dificultat.
>
> Professor/a K: A l'àmbit psicomotriu n'hi ha de taxonomies, però jo diria que són molt més desconegudes pels professionals de l'Educació Física.
>
> Professor/a K: Acabem avaluant continguts. Treballem per continguts i acabem avaluant per continguts. Això té una limitació. Està bé, però te una limitació.
>
> Professor/a B: El què passa és que els centres no tenen ni escenaris, ni espais ni temps per fer això.
>
> Professor/a I: El què passa és que falten les estones.

b) **Formació**. En general es percebé un gran buit respecte de la formació específica en temes d'avaluació.

> Professor/a B: La formació en avaluació és molt, molt, molt baixa, un nivell molt baix. Jo crec que també és un problema de saber el què volem. Llavors tendim una mica a reproduir el què ens han fet ja i, a més a més, els alumnes que estan fent les carreres, els graus tampoc tenen uns referents en el seu professorat directe, també perquè ells vegin…. falta una gran formació en temes d'avaluació.

Sobre la **formació inicial i permanent**. Es considerà que la formació és escassa i de mala qualitat. Es demanava més connexió entre teoria i pràctica.

> Professor/a A: La formació que té lloc a la universitat, a vegades, ve donada perquè l'avaluació a la universitat té aquesta missió d'acreditació,

Professor/a C: Els alumnes surten de la formació inicial plantejant el mateix model d'avaluació. Examen de la prova física, inclús, i després van a fer pràctiques i també és difícil trobar centres de pràctiques on estiguin fent servir aquest model. Professors joves, estan fent tests de rendiment, de veure quan salta i a veure quan no salta. O de tècnica de bàsquet.

Professor/a E: La formació inicial és molt bàsica i la formació permanent, amb la situació que tenim a l'actualitat és pràcticament inexistent.... Crec que la nostra formació és mooolt deficient. Molt deficient.

Professor/a E: Però primer s'ha de trobar la necessitat de formar-se en aquest àmbit, perquè si un no està obert a voler aprendre, ens passarem el dia discutint.

Professor/a A: Per la meva experiència fent cursos de formació permanent del professorat cada vegada, o com sempre, el professorat el què reclamen no són models teòrics, volen models pràctics, activitats... Sempre hi ha hagut aquesta desvinculació entre teoria i pràctica.

Altres opinaven que hi ha entorns alternatius, també adequats, per continuar formant-se.

Professor/a D: Respecte la formació, penso que actualment la formació no reglada en entorns informals és clau.

c) **Funcions de l'avaluació**. Es palesà la importància de diferenciar els conceptes d'avaluar i de qualificar.

Professor/a C: Ha de saber desvincular avaluació de la qualificació.

Professor/a K: L'avaluació ha de servir per millorar els aprenentatges. Hi ha gent que quan avalua el què fa és crear un rebuig, i per tant un empitjorament d'aquests aprenentatges.

Professor/a K: L'avaluació ha de generar millores, i no va desvinculada de la qualificació i, en tot cas, és el retorn que tu en fas. Tu pots suspendre a nivell de qualificació i fer un retorn que a l'alumne/a li serveixi per millorar. O pots posar un aprovat i no hi ha retorn o li fas un retorn i no li serveix per millorar sinó a l'inrevés. I l'avaluació ha de ser generadora de millores per ser una bona avaluació. La bona avaluació és aquella que facilitat que l'alumne/a millori.

11.5. Resum

A manera de síntesi, a la Taula 49 indiquem les idees més destacades dels grups de discussió.

Domini: Tècnica	• Estratègies i eines per a l'avaluació. • Saber què és l'avaluació i per a què serveix. • Marc legal (currículum). • L'alumnat, desenvolupament evolutiu i les seves necessitats. • Context i antecedents del centre escolar. • Criteris d'avaluació.
Domini: Metodològica	• Planificar l'avaluació. • La planificació de l'avaluació és important. • El docent ha de ser un bon dissenyador d'avaluacions. • L'avaluació ha d'aportar evidències (tenir registre). • Aplicació. • Instruments i estratègies. • Existeixen moltes estratègies. • Exàmens, rúbriques, registre anecdòtic, pautes d'observació. • Percentatges. • Eines objectives i subjectives. • Poca varietat en la pràctica real. • Varia segons el nivell educatiu. • La selecció depèn de l'objectiu. • Moments de l'avaluació. • A l'inici del procés. • Moments de comunicar avaluació i/o fer un feedback. • Al llarg del procés, del trimestre. • Es remarca la importància de saber transmetre/comunicar l'avaluació als diferents segments de la comunitat educativa (pares, professors i alumnes).
Domini: Participativa	• Participació de l'alumnat. • Participen molt poc de l'avaluació. • Ho haurien de fer més. • Delegar responsabilitats. • És un element que pot xocar amb la idiosincràsia d'un centre/comunitat. • Relació amb els companys i el centre. • En general poca relació. Quan existeix és per afinitats i possibilitat d'èxit. • Existeixen contactes entre professionals fora centre (seminaris, grups treball, xarxes socials). • Poc espais/temps per aquestes relacions. • Hi ha centres que tenen relacions entre companys i altres que no.

	• És important coordinar si l'equip de treball és gran. • Establir continuïtats. • Important saber comunicar l'avaluació. • La idiosincràsia i el projecte de centre marquen molt. • Relació amb les famílies. • Es creu que li donen poca importància. • Es creu que són un element clau del procés. Fer partícip a l'alumnat. • El mestre tampoc fan molt per informar correctament. • Comunicar vol dir que farem i què hem aconseguit.
Domini: Personal	• Funcions de l'avaluació. • Desvincular-la de la qualificació. • L'avaluació ha de servir per millorar. • Per regular el ensenyaments i aprenentatges. • Que l'alumnat progressi. • Dificultats. • És un tema complex. • Idea poc clara de perquè serveix o perquè la utilitzem. • Taxonomia d'objectius poc clara. • Centrada en continguts i poc competencial. • Antecedents dels centres. • Manca de formació i la inicial nivell baix. • Formació. • Manca de formació permanent específica en avaluació. • La formació inicial, en els diferents àmbits universitaris, és de nivell molt baix.

Taula 49. Síntesi de les principals idees dels grups de discussió.

Capítol 12. Resultats del qüestionari

12.1. Dades univariants[8]

12.1.1.Dimensió contextual

Els resultats de la primera dimensió que analitzarem seran els que fan referència a les qüestions de caire personal dels docents. Recordem que les variables i els indicadors són els especificats a la Taula 50:

Variables	Indicadors
Dades personals	Gènere Edat
Situació laboral	Tipus de centre Etapa nivell Altres funcions Anys experiència Estabilitat professional
Formació inicial	Titulació Universitats
Formació permanent	Assistència formació general Assistència formació EF Assistència formació avaluació

Taula 50. Qüestionari. Contextualització.

[8] Al llarg de l'exposició de les dades obtingudes amb les respostes al qüestionari donades pel professorat, en la redacció hauríem d'emprar, sempre, expressions del tipus "el professorat ... explica, manifesta, indica, percep, declara, informa, etc." atès que, en cap cas, ens referim a fets observats directament. Per tal de no fer excessivament carregosa l'exposició, a vegades, hem omès aquestes expressions, però encara que no hi estiguin indicades explícitament, cal entendre-les en el sentit indicat.

Variable: Dades personals

El qüestionari ha estat complimentat per 58 docents, dels quals 37 eren homes (63,8%) i 21 eres dones (36'2%). La mitjana d'edat dels que han contestat el qüestionari era de 40 anys, sent l'interval d'edat amb més docents el comprès entre 36 i 40 anys (20 docents).

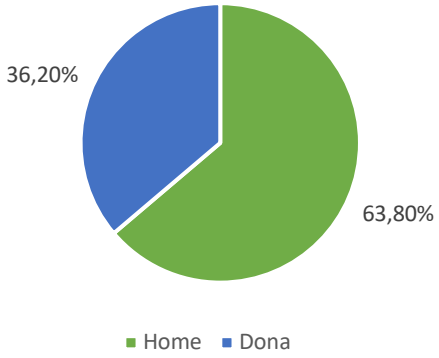


Figura 1. Gènere.

Variable: Situació laboral

Quina titularitat té el centre en el que treballeu?

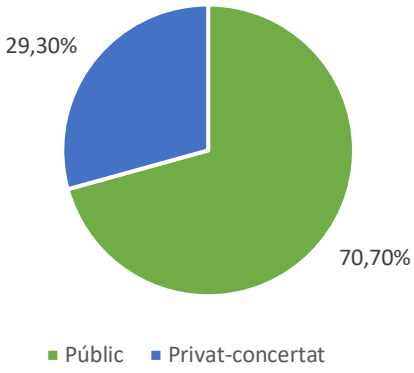


Figura 2. Titularitat dels centres.

El 70,7% del professorat enquestat indicà que treballava en escoles o instituts públics. La resta exercien en centres privats concertats (a la ciutat de Tarragona no existia cap centre educatiu d'educació primària o ESO privat ni cap institut-escola quan es va passar el qüestionari).

En quins ensenyaments dones classes actualment?

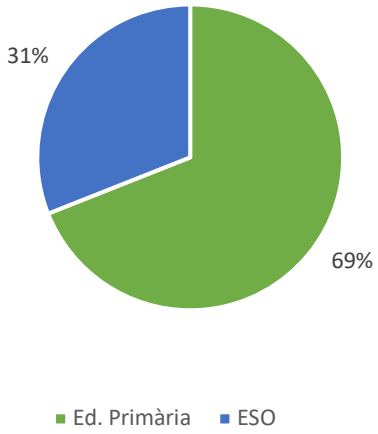


Figura 3. Nivell educatiu on imparteixen classes.

En relació al nivell educatiu en el què estaven impartint les classes, el 69% ho feia a educació primària i el 31% a l'educació secundària obligatòria.

S'ha de tenir compte que la plantilla global de professorat de la ciutat de Tarragona, segons dades del Departament d'Ensenyament era més elevat a l'etapa de l'educació primària que a la d'educació secundària obligatòria.

Marqueu el nombre de línies del centre escolar.

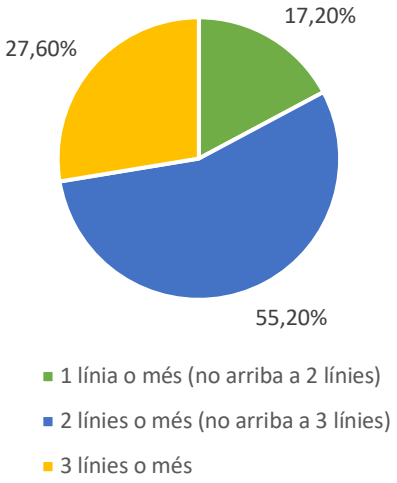


Figura 4. Nombre de línies del centre on exerceixen.

Els centres on exercien els enquestats estaven constituïts en la majoria de casos per 2 línies (55,2%). De la resta, un 27'6%, eren de tres o més línies i un 17,2% d'una línia.

Hem de tenir en compte que la majoria de centres de secundària de la ciutat tenien més de 2 línies.

Especifiqueu la vinculació professional amb el centre.

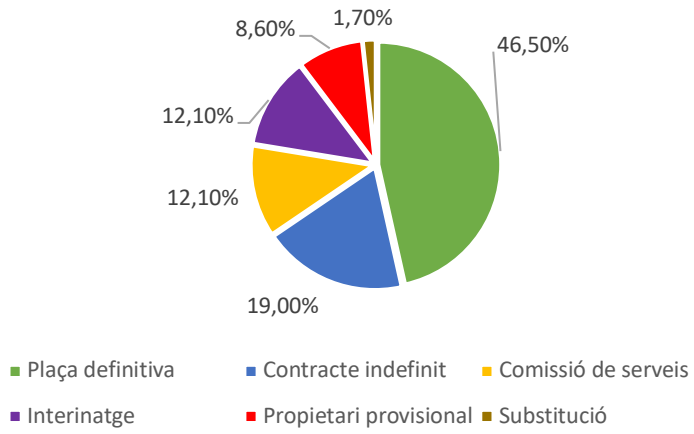
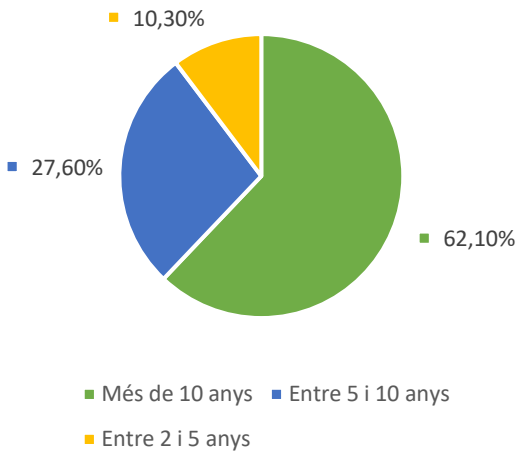


Figura 5. Relació laboral amb el centre docent.

Podem observar que la majoria dels docents enquestats gaudien d'una situació laboral estable, ja fos com a funcionaris docents amb plaça definitiva, en centre públics, o amb contracte indefinit, en centres privats-concertats. Concretament, el 46,5 % dels docents tenia plaça definitiva al centre docent públic i el 19% tenia contractes indefinits en centres concertats. De la resta, el 12,1% eren interins, el 8,6% tenien una plaça provisional i el 1,7% eren substituts.

Marqueu quants anys fa que treballeu com a docent.



La població estudiada tenia força experiència en l'exercici de la docència. Més del 60% (36) feia més de 10 anys que treballava. El 27,6% entre 5 i 10 anys i només el 10,3% estava comprès entre els 2 i 5 anys.

Figura 6. Experiència docent.

Teniu algun càrrec dins del centre?

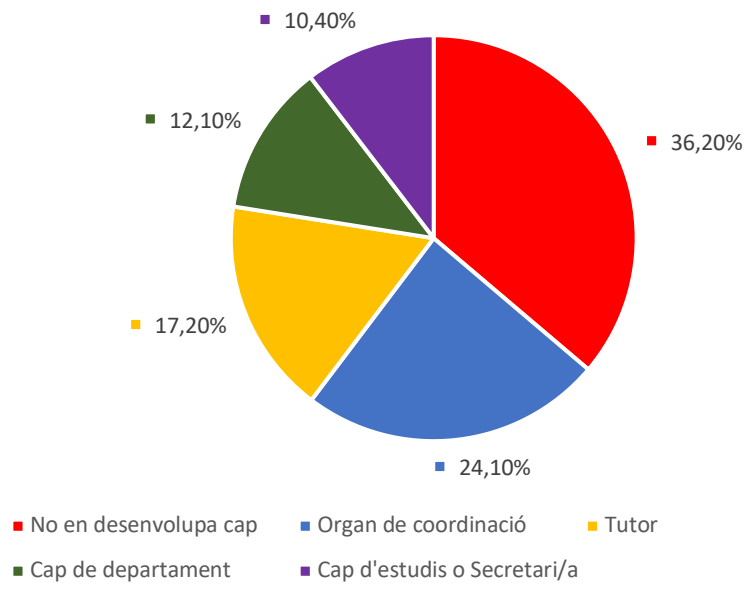


Figura 7. Càrrecs docents.

Podem afirmar que en gran mesura (63,8%) el professorat que havia respost el qüestionari tenia alguna altra responsabilitat al centre, a banda de la docència en Educació Física. Considerant les dades de manera individual, els tipus de responsabilitats es distribuïen de la següent manera: el 10,4% exercien com a caps d'estudis o secretaris/es del centre, el 12,1% com a caps de departament, el 24,1% participaven en òrgans de coordinació del centre i 17,2% eren tutors/es d'algun grup d'alumnes.

Variable: Formació inicial

Especifiqueu els estudis realitzats en relació a la titulació d'Educació Física.

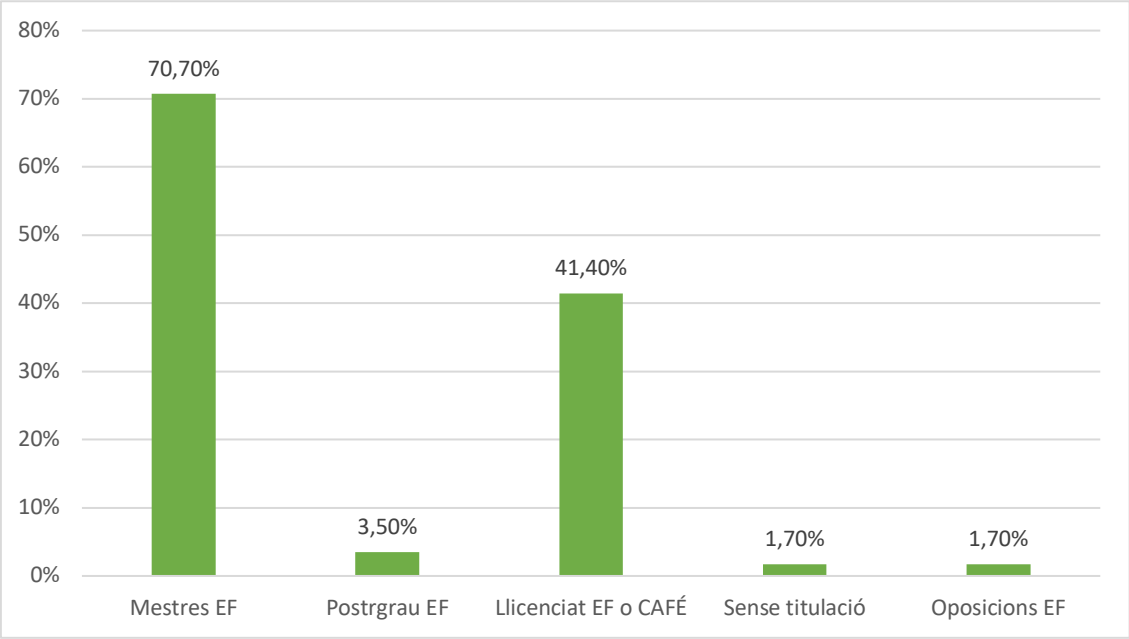


Figura 8. Titulacions específiques per a la docència en EF.

El 70,7% dels docents enquestats tenien la titulació del mestre d'Educació Primària, especialitat Educació Física. Un 41,4%, havien obtingut la titulació de llicenciat en EF o llicenciat en Ciències de l'Educació Física i l'Esport. Com es pot induir de les dades, alguns posseïen ambdues titulacions.

Hi havia algun docent que la titulació o acreditació per a la docència l'havia aconseguit mitjançant altres procediments (postgrau en Educació Física (2) o oposicions al cos de mestres especialitat EF (1) o no en tenia (1)).

En quina/es universitat/s et vas formar en l'àmbit de l'EF?

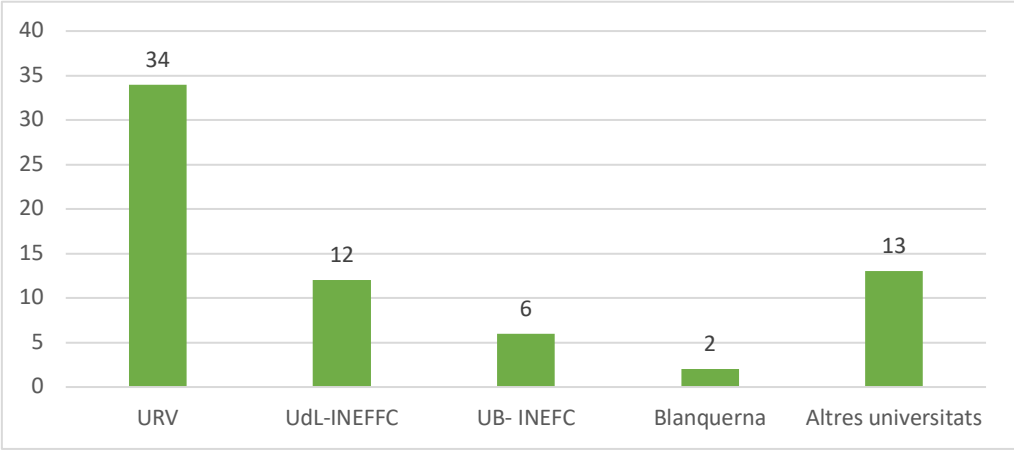


Figura 9. Universitat on s'ha cursat la formació inicial.

La majoria dels mestres havien aconseguit la diplomatura a la universitat Rovira i Virgili (34). Pel que respecta a la llicenciatura hi ha més diversitat: la majoria provenien de l'INEFC de Lleida (12). Alguns docents, havien estudiat en diverses universitats. Molts tenien altres titulacions (72,41%), destacant formacions lingüístiques (català o anglès) o en esports.

Quin creus que era el teu nivell de domini en l'àmbit de l'avaluació en EF en sortir de la facultat o escola universitària, en la teva formació d'especialista en EF?

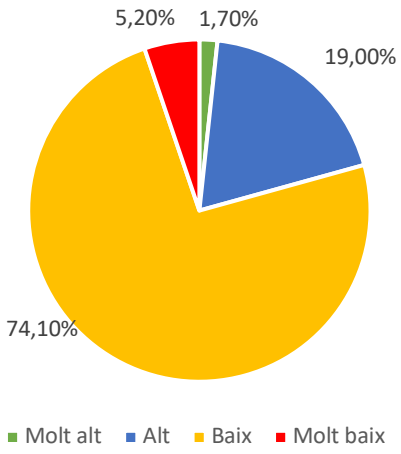


Figura 10. Domini de l'avaluació de l'EF a l'acabar la formació inicial.

La majoria dels docents manifestaven que la seva percepció respecte del domini de l'avaluació en Educació Física que posseïen a l'acabar els estudis inicials de l'especialitat era baix o molt baix (79,3).

Actualment, quin creus que és el teu nivell de competència en l'àmbit de l'avaluació en EF?

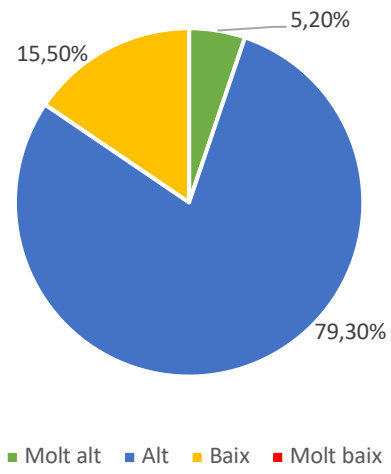


Figura 11. Percepció del domini de l'avaluació de l'EF en l'actualitat.

La percepció que els enquestats tenien sobre el domini de les competències de l'avaluació a l'Educació Física es modifica notablement, en positiu, amb el decurs dels anys d'experiència. El 84,5% del professorat considerava que el seu nivell de domini en l'àmbit de l'avaluació en Educació Física era alt o molt alt, en front del 20,7 que responia en aquests mateixos termes a l'acabar la formació inicial.

Variable: Formació permanent

Has realitzat alguna formació específica en avaluació en els darrers 5 anys?

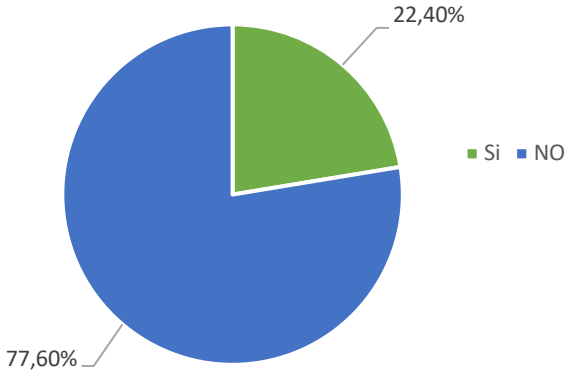


Figura 12. Docents que han realitzat formació permanent en avaluació en el decurs dels últims cinc anys.

No arribava a la quarta part el professorat que manifestava que havia realitzat formació permanent en avaluació en el decurs dels últims cinc anys (22,4%, corresponent a 13 docents). Del que responia afirmativament a la qüestió, el 61,5% l'havia efectuat específicament en relació a l'Educació Física. Les formacions s'havien dut a terme en la seva majoria (84,6%) al marge de la formació inicial i organitzada per institucions diverses (CRP, 38,5%, 30,8 a la pròpia escola o institut, 7,7% a la universitat, 15,4 a l'Institut de Ciències de l'Educació). En la majoria de casos les formacions varen ser considerades profitoses per als participants.

12.1.2. Competència tècnica

En aquesta dimensió es tractava d'indagar sobre qüestions relacionades amb la possessió de coneixements especialitzats i relacionats amb l'àmbit professional de l'EF que permeten dominar, com a expert, els continguts i tasques de l'activitat laboral a desenvolupar. En el nostre model s'estructura d'acord amb les variables indicades a la Taula 51.

Variables	Indicadors
Normativa	*Marc legal*
Centre	*Projecte educatiu/curricular del centre*
Alumnat	*Característiques dels alumnes de l'etapa*
Avaluació	*Aspectes concrets de l'avaluació*

Taula 51. Qüestionari. Competència tècnica.

Per valorar les quatre variables d'aquesta dimensió, es definiren quatre indicadors, però només es proposà un únic ítem al qüestionari. Aquest aparent disharmonia s'explica pel fet que aquest únic ítem estava compost per diferents apartats cadascun dels quals havia de ser quantificat amb un nombre de l'1 al 4.

Valora de l'1 al 4 els teus coneixements respecte a... (on 1 és un mínim coneixement del tema i 4 és un alt coneixement del tema).

Variable: Normativa

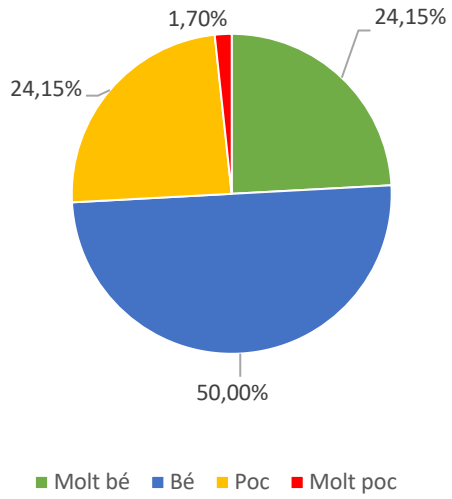


Figura 13. Coneixement del marc legal i normatiu.

El 74,15% del professorat indicava que coneixia molt bé (24,15) o bé (50%) el marc legal general i específic de l'Educació Física, el currículum i les diferents normes que regeixen el sistema educatiu.

Variable: Centre

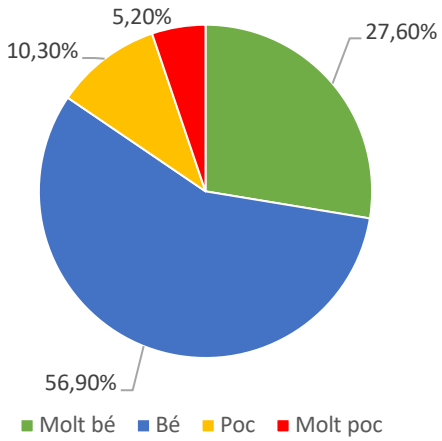


Figura 14. Coneixement del Projecte Educatiu del Centre.

La gran majoria de docents (84,5%) considerava que coneixia molt bé (27,6%) o bé (56,9%) els procediments i criteris d'avaluació definits en el Projecte Educatiu del centre on treballava i, per tant, coneixia la idiosincràsia, mètodes, documents,... utilitzats en el seu centre de treball a l'hora d'avaluar.

Variable: Alumnat

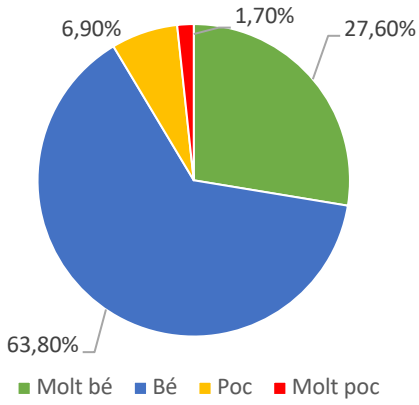


Figura 15. Coneixement de les característiques de l'alumnat.

La gran majoria (91,4%) del professorat considerava que coneixia molt bé (27,6%) o bé (63,8%) les característiques evolutives (cognitives, socials, motrius,...) de l'alumnat al qual impartia classe.

Variable: Avaluació

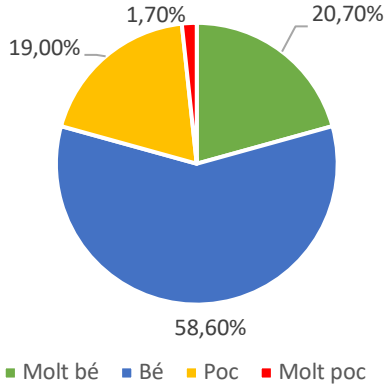


Figura 16. Coneixement dels aspectes elementals de l'avaluació.

Respecte als coneixements dels diferents elements que configuren l'avaluació (instruments, moments,...) una cinquena part del professorat considerava que els posseïa en un nivell molt bo (20,7%) i més de la meitat (58,6%) en un nivell bo. Entre ambdós grups sumaven el 79,3 %.

12.1.3.Competència metodològica

Les variables relacionades amb la dimensió corresponent a la competència metodològica feien referència a la capacitat de saber aplicar els coneixements a les tasques i procediments quotidians del professorat en l'àmbit de l'avaluació. S'hi consideraven dues variables amb cinc indicadors (Taula 52).

Variables	Indicadors
Planificació i disseny	*Disseny estratègies* *Fonts d'informació*
Aplicació	*Usos de diferents instruments i agents avaluadors* *Obtenció d'instruments* *Bones pràctiques*

Taula 52. Qüestionari. Competència metodològica.

Variable: Planificació i disseny

Valora les següents accions que realitzes com a docent d'EF al llarg d'un trimestre.

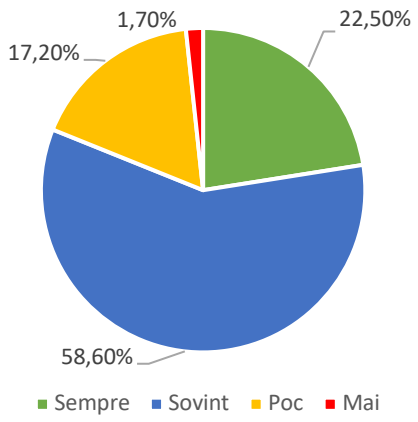


Figura 17. Disseny de situacions d'avaluació competencials

La gran majoria del professorat (81,1%) considerava que dissenyava sempre (22,5) o sovint (58,6) activitats d'avaluació enfocades al desenvolupament de les competències bàsiques i les pròpies de l'àrea al llarg d'una unitat didàctica.

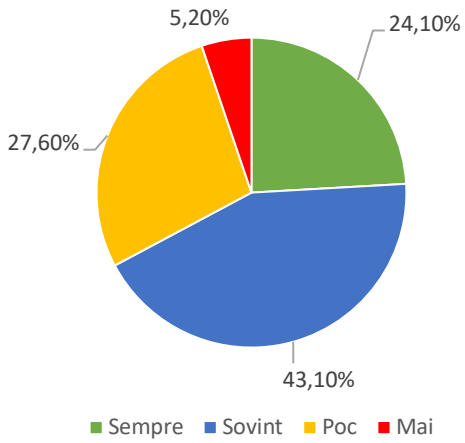


Figura 18. Disseny d'activitats d'avaluacions inicials.

El professorat indicava que dissenyava, en la seva majoria (67,2%), activitats d'avaluació inicial per conèixer el nivell dels alumnes abans de començar una unitat didàctica. Un significatiu 32,8% dels docents manifestava efectuar-ho poc o mai.

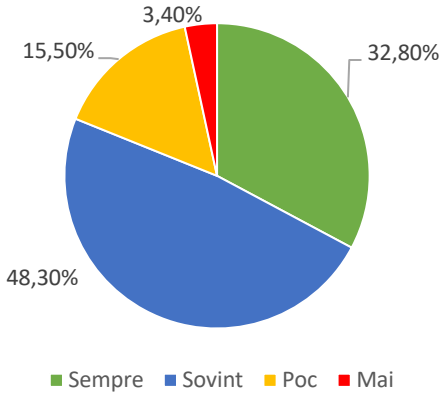


Figura 19. Disseny d'activitats d'avaluació durant el procés d'aprenentatge.

La proporció de professorat que indicava que dissenyava activitats d'avaluació al llarg del procés d'ensenyament-aprenentatge és més alt. Un 32,8 % afirmava que ho feia sempre i un 48,3% sovint. Destaca que un 15,5% considerava que les dissenyava poc i un 3,4% que no ho feia mai.

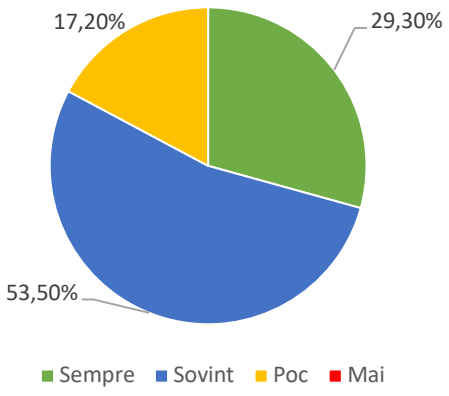


Figura 20. Adaptació de les UDs en funció de l'avaluació durant el procés d'aprenentatge.

Podem observar que la gran majoria (82,8%) del professorat manifestava que sempre o sovint adaptava les unitats didàctiques en funció dels resultats de l'avaluació que anava efectuant al llarg del procés. És significativa la dada que indica que no hi ha cap docent que afirmés no realitzar mai adaptacions.

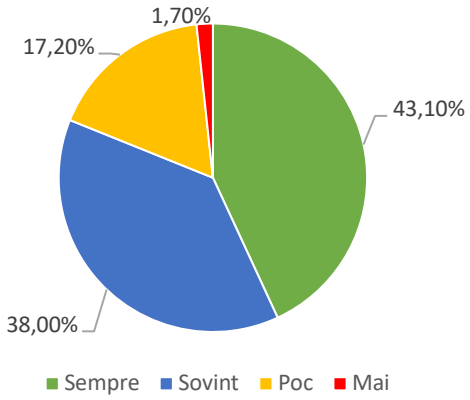


Figura 21. Disseny d'avaluacions al final del procés d'aprenentatge.

Respecte al disseny d'avaluacions al final de les unitats didàctiques, un 81,1% del professorat indicava que les desenvolupava sempre o sovint. Només un 1,7% indicava que no en dissenyava cap per tancar un procés d'ensenyament-aprenentatge.

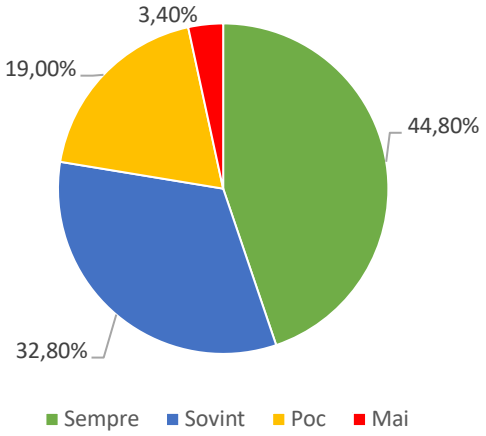


Figura 22. Adaptació de les UDs en funció dels resultats finals del procés d'aprenentatge.

Finalment, observem que la major part del professorat (77,60%) afirmava que modificava les unitats didàctiques i les millorava per a altres cursos en funció dels resultat de l'avaluació final dels processos didàctics.

Variable: Aplicació

Pel que fa a l'ús d'estratègies i instruments per a l'avaluació que els docents utilitzen, principalment, al llarg d'un trimestre hem analitzat, en primer lloc, les dades per separat i, posteriorment, n'hem efectuat una anàlisi conjunta.

Amb quina freqüència utilitzes els següents instruments d'avaluació en el procés d'ensenyament i aprenentatge al llarg d'un trimestre.

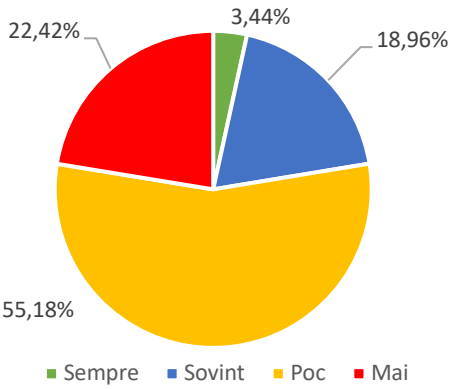


Figura 23. Utilització d'escales descriptives – Rúbriques.

La rúbrica, com a instrument d'avaluació, no era utilitzada mai o poc en el 77,60% dels casos. Només un 22,40% considerava que les emprava sovint o sempre.

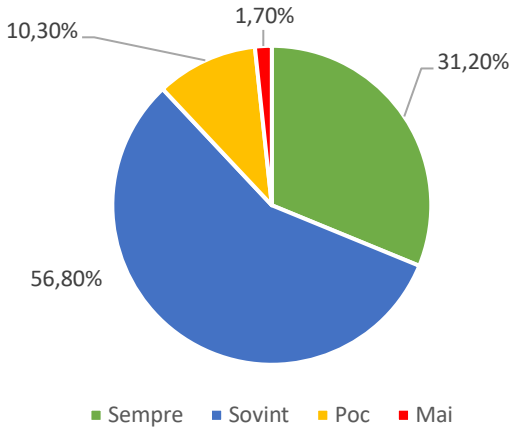


Figura 24. Utilització d'escales numèriques o qualitatives.

En contraposició a les rúbriques, el professorat afirmava que sí que feia ús de les escales numèriques en el dia a dia. Un 88% dels docents reconeixia que usava sempre o sovint aquest instrument al llarg del trimestre.

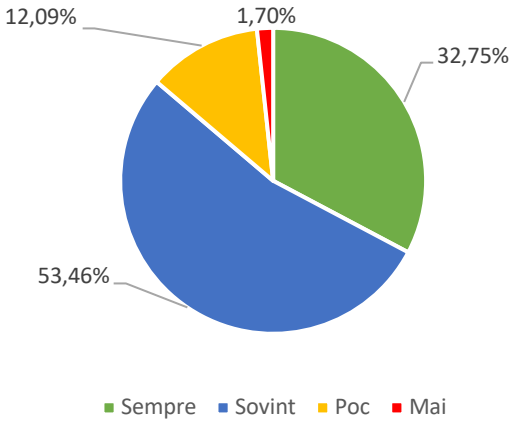


Figura 25. Utilització de llista control.

Amb dades molt semblants a les de les escales numèriques, les llistes de control constituïen instruments rellevants per al professorat. Un 86,21% deia que en feia ús sempre o sovint. Només un docent reconeixia no utilitzar aquest instrument.

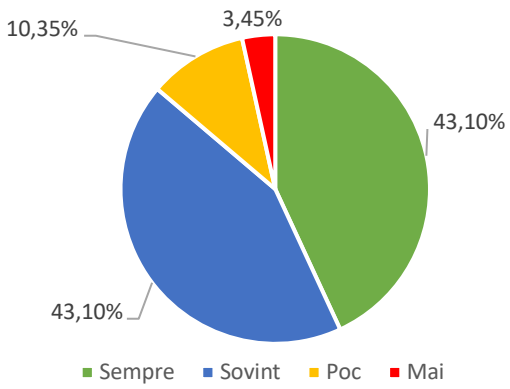


Figura 26. Utilització del registre anecdòtic.

El registre anecdòtic és el tercer instrument que el professorat manifestava emprar amb major freqüència. Un 86,20% afirmava que l'usava sempre o sovint al llarg d'un trimestre.

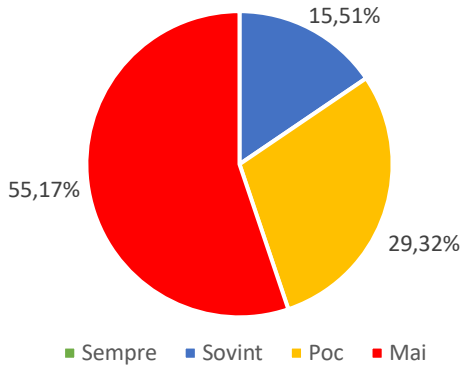


Figura 27. Utilització del portafoli.

El portafolis no tenia pes com a instrument d'avaluació de l'EF. Un 84,49% del professorat reconeixia que al llarg d'un trimestre no l'utilitzava mai (55,17%) o poc (29,32%). No hi havia cap docent que l'emprés sempre.

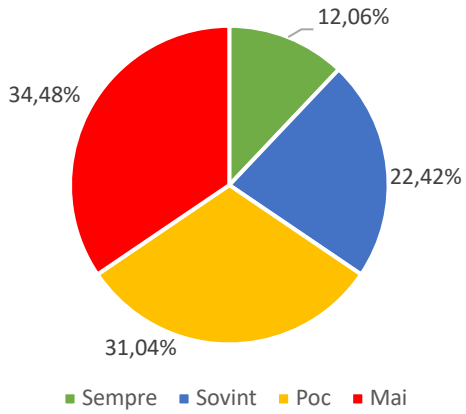


Figura 28. Utilització de tests motrius estandarditzats.

Els tests motrius estandarditzats no eren d'ús generalitzat. En les dades obtingudes un 65,52%, considerava que no l'usava mai o poc. Només un 12,06% ho feia sempre.

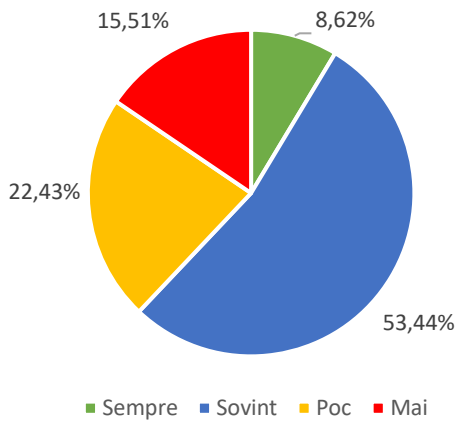


Figura 29. Utilització de tests motrius propis.

En contraposició als tests estàndards, els d'elaboració pròpia, amb criteris propis, tenien més presència en la pràctica avaluadora. Un 62,06% reconeixia utilitzar-los sovint o sempre.

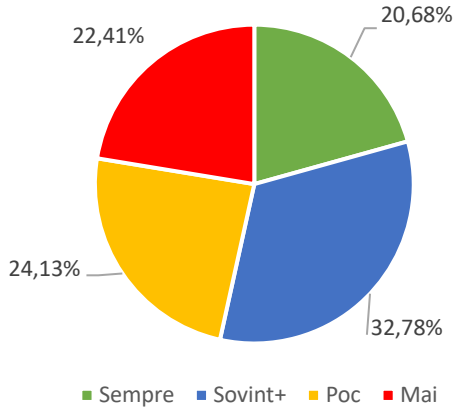


Figura 30. Utilització de test de condició física.

Pel que respecta als tests de condició física s'observa que no hi ha diferencies significatives en la seva utilització/no utilització. En nombres rodons, una quarta part del professorat afirmava usar-los sempre, una quarta part sovint, una quarta part poc i una quarta part mai.

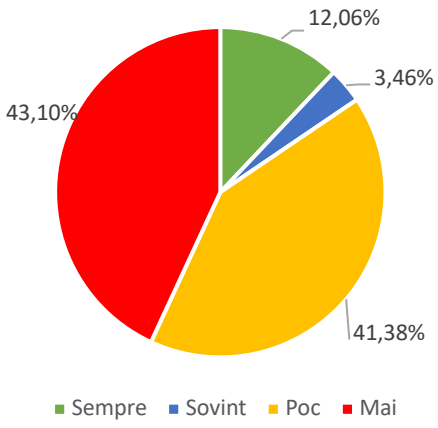


Figura 31. Utilització de proves escrites.

Les proves escrites tampoc no constituïen una activitat que el professorat manifestés que emprava amb normalitat. Un 84,48% dels docent informava que no les usava mai o poc al llarg d'un trimestre.

Quines són les principals fonts d'obtenció d'instruments i activitats d'avaluació que utilitzes?

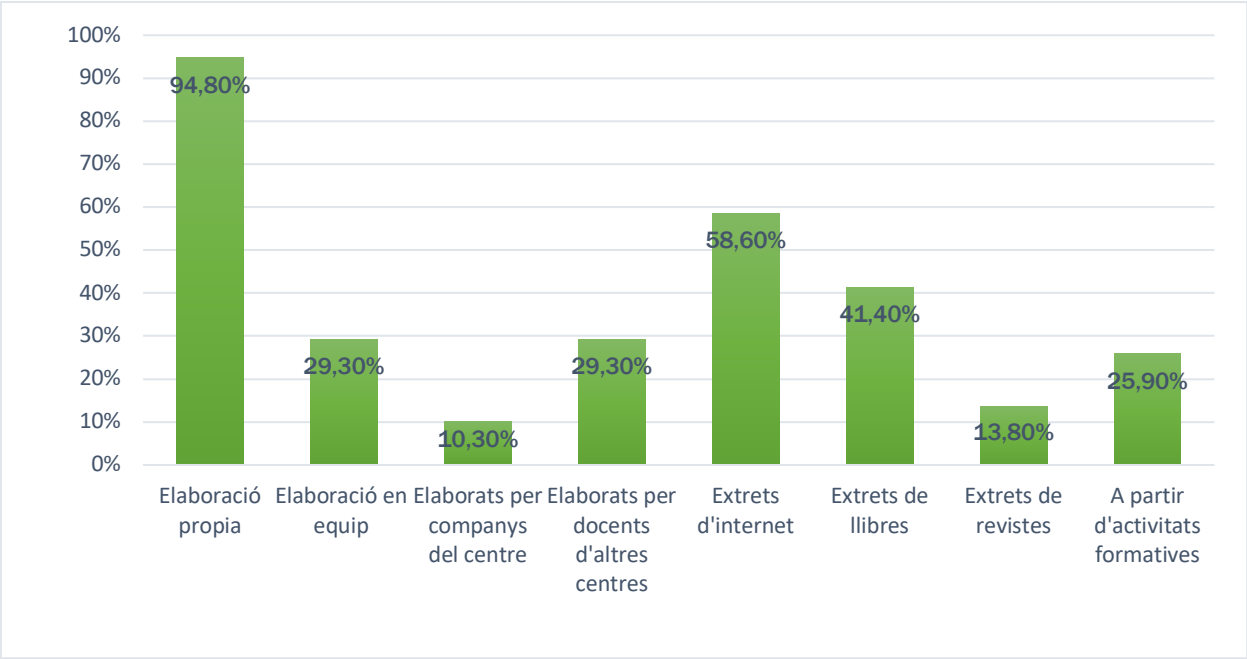


Figura 32. Fonts d'obtenció d'instruments i activitats d'avaluació.

La major part del professorat (94,8%) indicava que elaborava els seus propis instruments d'avaluació. Un 58,6% els extreia d'internet i el 41,4% els obtenia de llibres. Un 29,3% els elaborava en equip. I el mateix percentatge ho efectuava a partir de materials provinents de docents d'altres centres. Segueixen en importància com a fonts per obtenir i elaborar instruments d'avaluació les activitats formatives (25,9%) i, en menor grau, els extrets de revistes i els elaborats pels companys del centre.

Respecte a l'agent avaluador durant les sessions d'Educació Física ens hem fixat en l'ús de la heteroavaluació, l'autoavaluació discent, la coavaluació entre discents i l'avaluació compartida.

Amb quina freqüència utilitzes les següents formes d'avaluar en el procés d'aprenentatge dels teus alumnes?

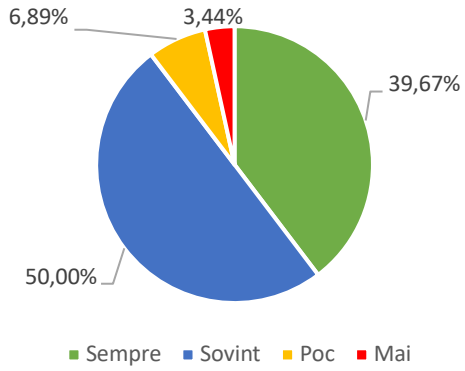


Figura 33. Utilització de l'heteroavaluació.

En el dia a dia el procediment més habitual és l'heteroavaluació, aquella que fa el docent sobre el discent. Un 89,67% dels docents declarava que la utilitzava sempre o sovint en les seves pràctiques avaluadores. És remarcable la dada que algun docent (3,44%) no l'emprava mai.

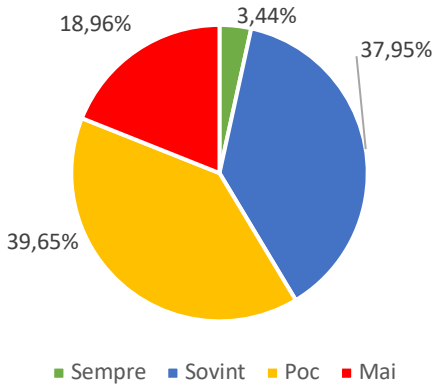


Figura 34. Utilització de l'autoavaluació.

Quan analitzem l'ús de l'autoavaluació podem comprovar que més de la meitat (58,61%) dels enquestats manifestaven no emprar-la mai (18,96%) o poc (39,65%). Un 38% afirmava que ho feia sovint. Només dos professionals assenyalaven que la utilitzaven sempre.

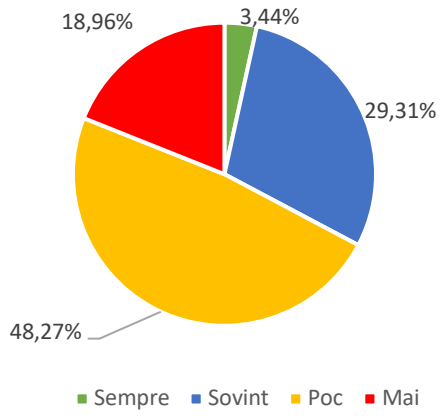


Figura 35. Utilització de la coavaluació.

La coavaluació tampoc no és una pràctica habitual en les pràctiques avaluadores en Educació Física. Quasi el 50% assenyalava que la utilitzava poc i quasi un 20% no l'usava mai. Un 30% considerava que l'emprava sovint.

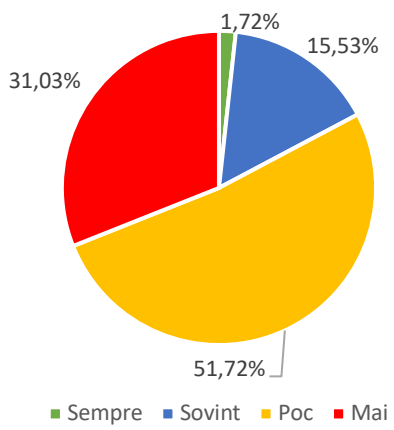


Figura 36. Utilització de l'avaluació compartida.

Pel que fa a l'ús de l'avaluació compartida veiem que és una pràctica poc estesa. Només un 17,25% del docents comunicava que l'usava sovint o sempre. Per contra, un 82,75% reconeixia que l'utilitzava poc o mai durant l'avaluació dels processos d'ensenyament-aprenentatge

12.1.4.Competència participativa

En aquesta dimensió es va indagar sobre la participació d'altres agents de la comunitat en l'avaluació. Seguin el previst en el disseny del model, està estructurada en quatre variables i onze indicadors (Taula 53)

Variables	Indicadors
Centre	*Condicionants* *Espais/moments per a l'avaluació* *Mecanismes de feedback docent*
Alumnat	*Elaboració* *Aplicació* *Feedback*
Companys i docents	*Elaboració* *Compartir* *Feedback*
Famílies	*Feedback* *Orientacions*

Taula 53. Qüestionari. Competència participativa.

Variable: Centre

La primera variable a valorar en aquesta dimensió estava relacionada amb els condicionants derivats del propi centre.

Les estratègies d'avaluació que fas servir en EF, estan condicionades per les estratègies i normatives d'avaluació que es duen a terme en el teu centre?

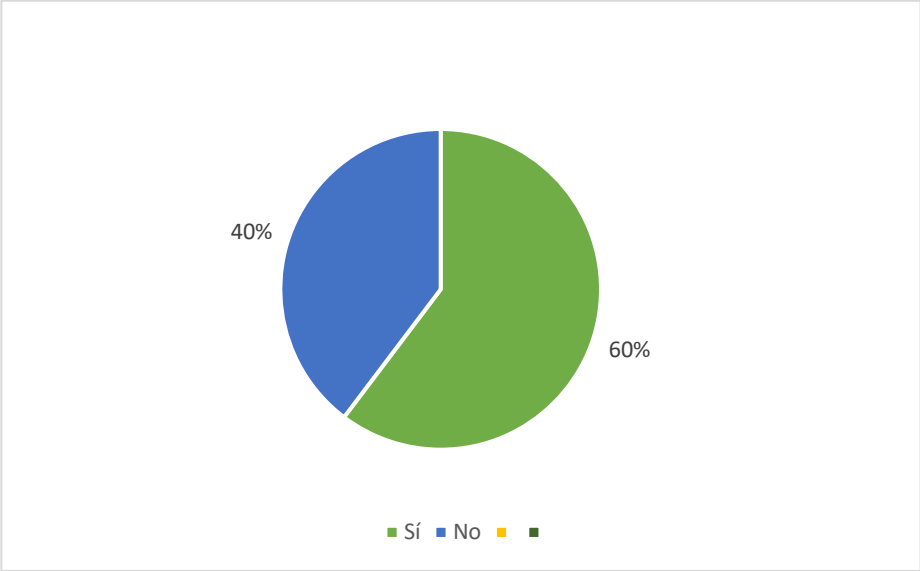


Figura 37. Condicionament del centre envers l'avaluació del docent.

Un 60% del professorat considerava que els processos d'avaluació que emprava estaven d'acord amb la normativa i la cultura del centre on exercia la docència. Per contra, un 40% manifestava que no ho estava.

Un altre indicador contemplat en la variable centre de la competència participativa, era si els centres tenien establerts espais o moments de debat per parlar de l'avaluació.

Al teu centre teniu establerts espais de debat on parleu de qüestions relacionades amb l'avaluació que no siguin les juntes d'avaluació que es realitzen al llarg del curs?

Als resultats es constata que el professorat afirmava que no hi havia espais definits clarament per parlar d'avaluació als centres, més enllà de les juntes d'avaluació. La meitat del professorat manifestava que les reunions de cicle, claustre o s'empren per parlar d'avaluació i l'altra meitat que no. Destacable és la dada que el professorat, en un percentatge del 86,20%, afirmava que no disposava d'espais alternatius (altres) per parlar d'avaluació.

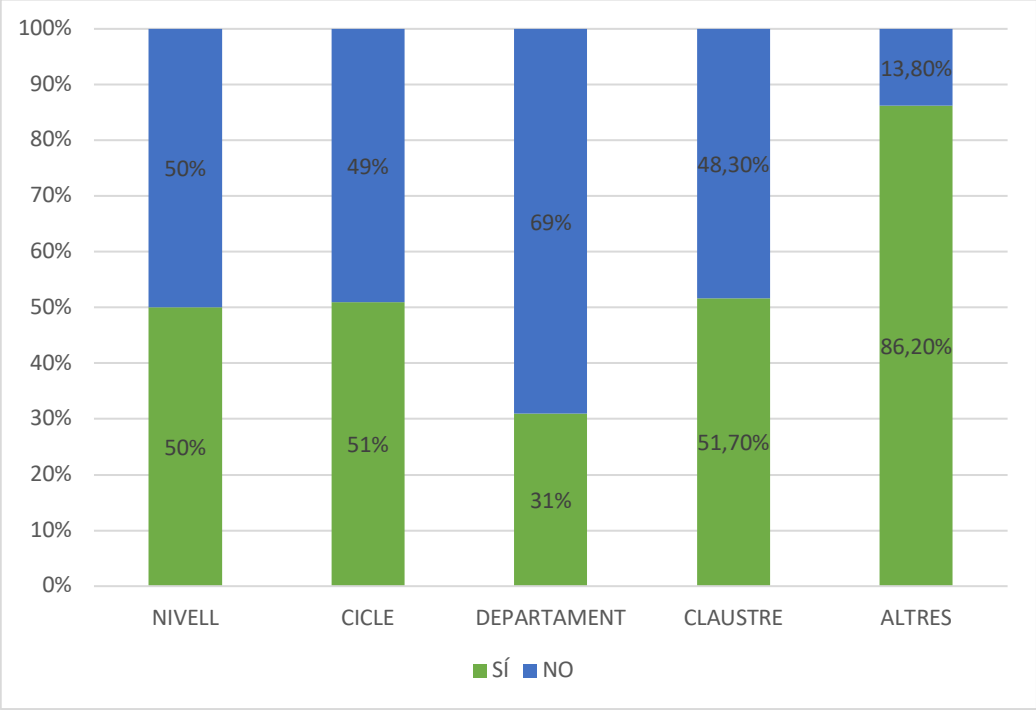


Figura 38. Espais del centre on es parla d'avaluació.

Variable: Alumnat

La segona variable de la competència participativa analitzada ha estat la comunicació d'informacions relacionades amb l'avaluació als alumnes.

Al llarg d'un curs escolar, amb quina freqüència, abans d'iniciar un procés d'aprenentatge, INFORMES l'alumnat sobre...

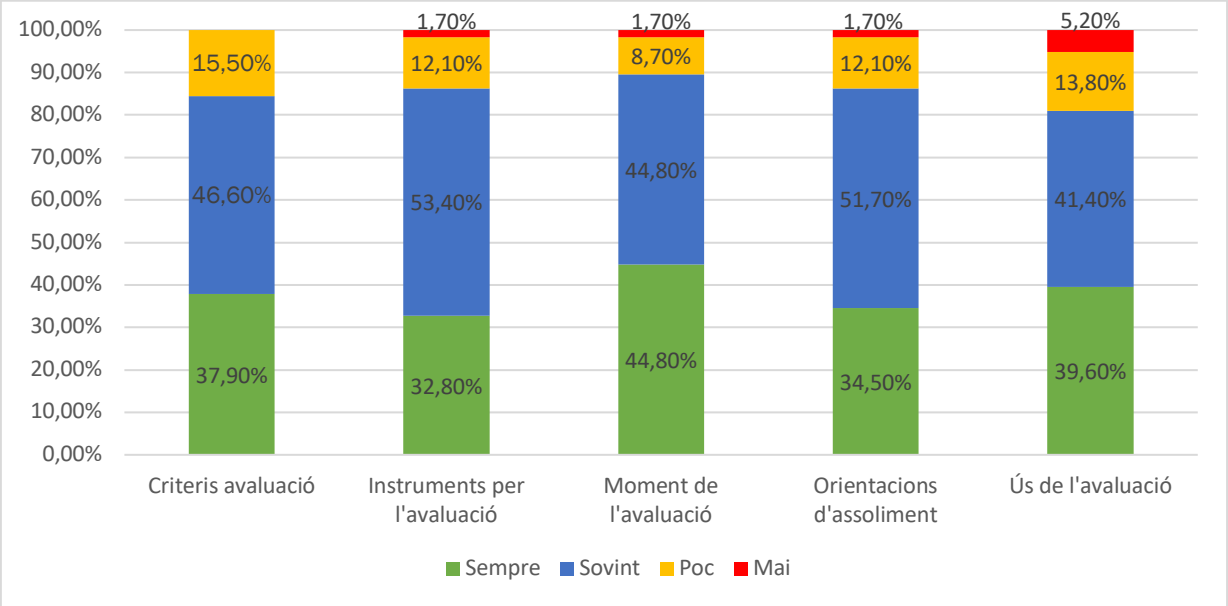


Figura 39. Elements dels que s'informa l'alumnat abans d'iniciar el procés d'aprenentatge.

De les respostes donades pels professionals enquestats se'n conclou que la majoria assenyalava que sempre o sovint comunicava als alumes informacions rellevants sobre l'avaluació: criteris (84,5%), instruments (86,2%), moments (89,6%), orientacions d'assoliment (86,2%) i l'ús que se'n farà de l'avaluació (81%). D'altra banda, podem observar que hi ha una part petita de professors que assenyalava que no informava mai o poc sobre l'ús de l'avaluació que realitzava (19%).

Un indicador de la competència participativa analitzat ha estat la implicació de l'alumnat en la preparació de components de l'avaluació abans d'iniciar el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Al llarg d'un curs escolar, amb quina freqüència, ABANS D'INICIAR un procés d'aprenentatge, IMPLIQUES l'alumnat EN L'ELABORACIÓ de...

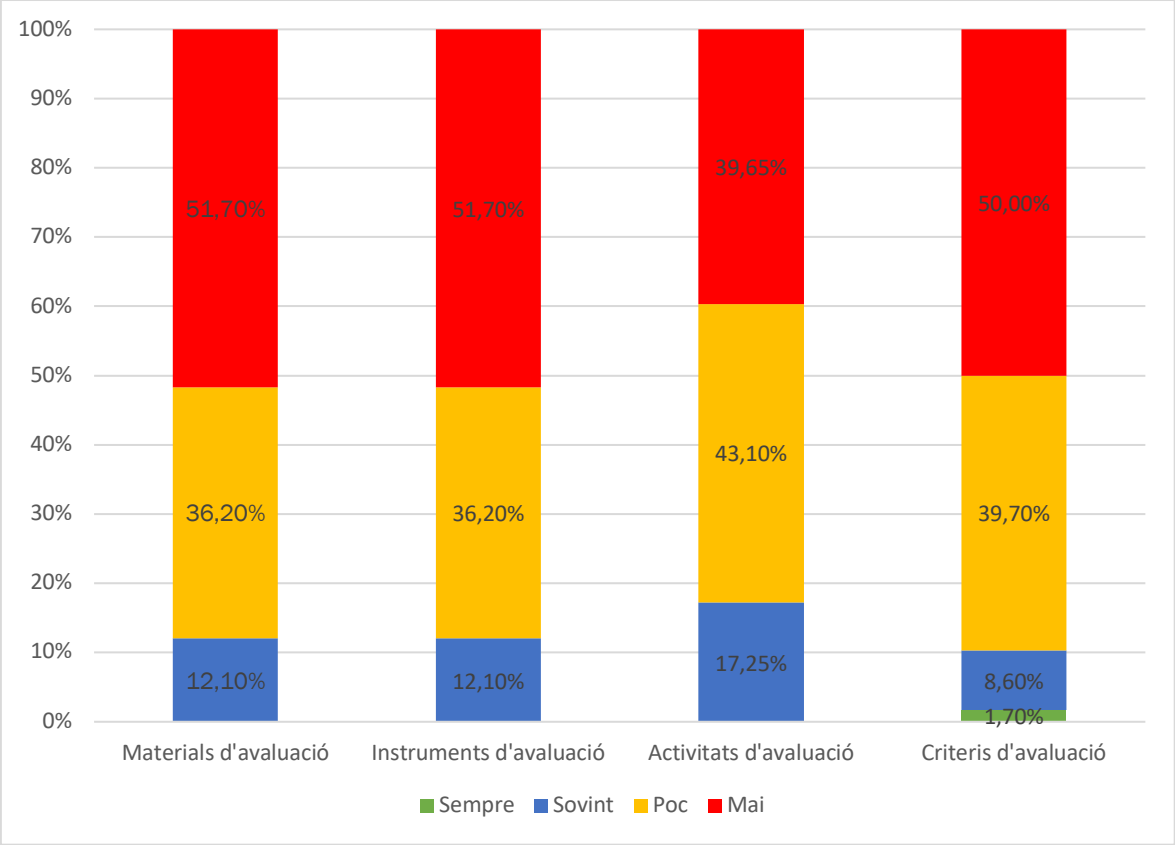


Figura 40. Elements en que s'implica l'alumnat abans d'iniciar el procés d'aprenentatge.

Queda palès que, de manera general, el professorat considerava que no implicava mai o poc el seu alumnat en l'elaboració dels diferents elements de l'avaluació: materials (87,9%), instruments (87,9%), activitats (82,75%) i criteris (89,7%).

En tres elements no hi ha cap professor que involucrés sempre l'alumnat en l'elaboració de materials, instruments o activitats d'avaluació i només un 12,5% del professorat indicava que ho feia sovint. Només un professor comentava que sempre tenia en compte el seu alumnat en l'elaboració dels criteris d'avaluació.

Un altre indicador de la competència participativa analitzat ha estat la implicació de l'alumnat durant el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Amb quina freqüència, al llarg d'un curs escolar, IMPLIQUES l'alumnat DURANT el procés d'aprenentatge en els processos d'avaluació?

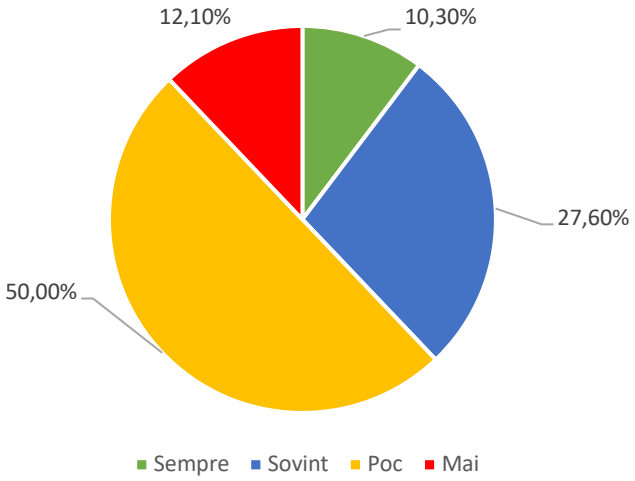


Figura 41. Implicació de l'alumnat en l'avaluació durant el procés d'aprenentatge.

Podem observar al gràfic que el professorat expressava que hi havia molt poca implicació constant de l'alumnat durant el procés. Només el 10,3% del professorat considerava que sempre hi involucrava l'alumnat. La major part dels enquestats se situaven en el valor "poc".

Els següents indicadors de la competència participativa analitzats fan referència a la retroalimentació dels alumnes al llarg d'un trimestre, tant a nivell grupal com individual.

Retroalimentes (dones feedback) els estudiants de manera GRUPAL sobre els seu procés d'aprenentatge al llarg d'un trimestre.

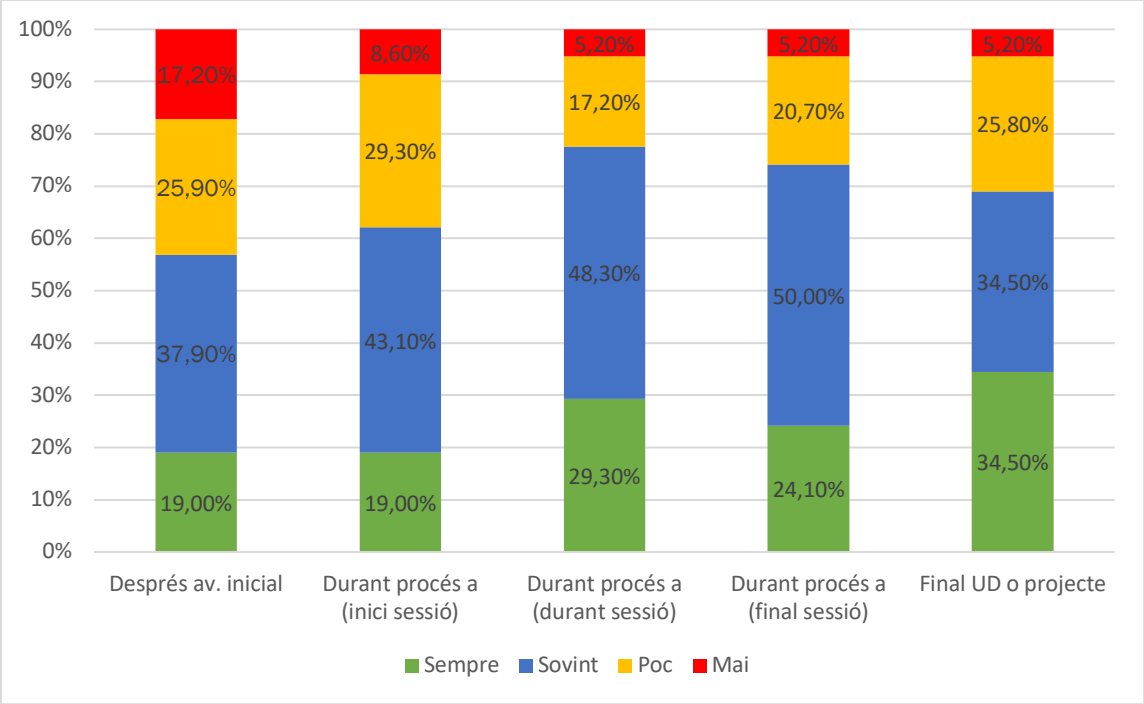


Figura 42. Retroalimentació grupal durant el procés d'aprenentatge.

Dels diferents moments del procés d'ensenyament-aprenentatge en el quals el professorat podia subministrar feedback a l'alumnat, els enquestats manifestaven, majoritàriament (77,6 %), que era en el decurs de les sessions de treball quan la informació era proporcionada (sempre o sovint), seguit del moment corresponent a l'acabament de les mateixes (74,10 %). Les dades de la resta de moments queden uns mica per sota de les anteriors, però sempre superen el 50 % els enquestats que manifestaven que ho efectuaven sempre o sovint.

No obstant les dades anteriors poden donar lloc a engany. Tal volta és millor considerar-les des d'un punt de vista invers, és a dir, comptant els professionals que responien que no proporcionaven feedback a l'alumnat o ho feien poques vegades: després de l'avaluació inicial el nombre era del 43,1 %, durant l'avaluació inicial del 37,9 %, durant el procés 22,40 %, a la fi de la sessió, 25,9 % i a la fi de la UD o projecte

31 %. En definitiva, podem observar que hi havia, com a mínim i en nombres rodons, una quarta part del professorat que manifestava no facilitar informació al seu alumnat de les avaluacions o ho efectuava en comptades ocasions.

Retroalimentes (dones feedback) als estudiants de manera INDIVIDUAL sobre els seu procés d'aprenentatge al llarg d'un trimestre....

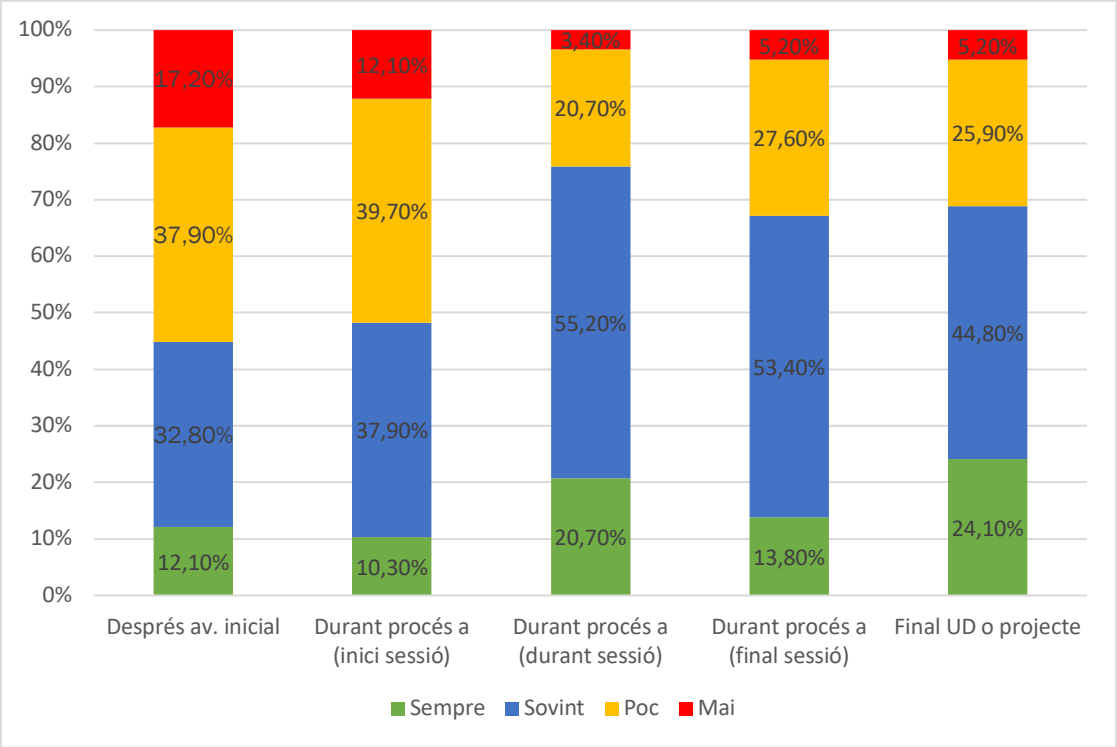


Figura 43. Retroalimentació individual durant el procés d'aprenentatge.

Si comparem aquesta figura amb l'anterior, observarem que hi ha un paral·lelisme notable. Podem detectar que el feedback, segons el manifestat pel professorat, s'efectuava sovint o sempre durant les sessions (75,9%), al final d'aquestes (67,2%) o al final de les unitats didàctiques o projectes (68.9%). Menys comú era donar feedback individual després de l'avaluació inicial (44,9%) o als inicis de la sessió (48,2%)

Les consideracions de la qüestió anterior les podem aplicar a aquesta.

Variable: Companys i docents

La tercera variable que hem considerat en la competència participativa ha estat la capacitat de treballar en equip que tenien els docents en l'àmbit de l'avaluació, en allò que es refereix a l'elaboració de procediments i materials i de compartir-los i al fet de rebre feedback d'altres membres de la comunitat educativa.

Amb quina freqüència, amb els teus companys d'àrea, departament o cicle, COMPARTEIXES cada curs escolar...

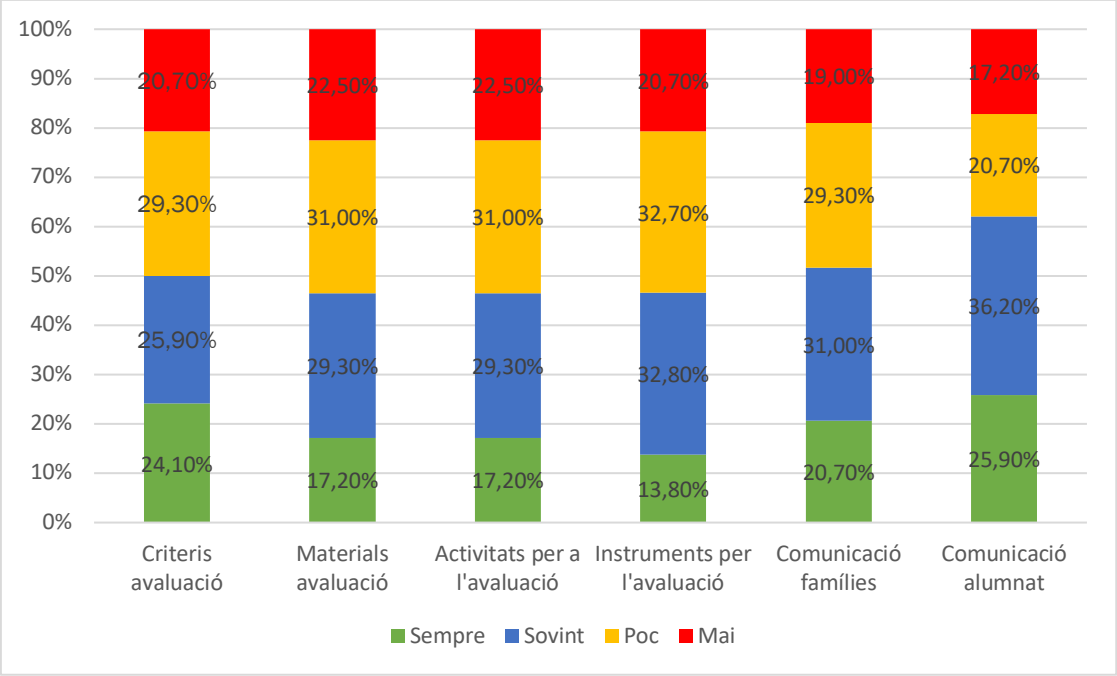


Figura 44. Elements de l'avaluació que el docent comparteix amb altres docents.

De les respostes s'infereix una tendència clara a l'hora de compartir els elements citats anteriorment. En tots els casos s'obtingué un percentatge de respostes bastant equilibrat entre les diferents opcions. Veiem que la relació entre la comunicació i la no-comunicació respecte dels diferents components de l'avaluació entre companys era meitat i meitat. Amb una anàlisi més detallada, podem observar que hi havia pocs

professors que consideressin que sempre compartien els seus materials (17,2%), instruments (13,8%) o activitats d'avaluació (17,2%).

Veiem que hi havia, aproximadament, un 50 % de professionals que no compartien els elements considerats en aquesta qüestió o bé ho feien en poques ocasions, la qual cosa, considerem que és una dada significativa de la cultura docent imperant.

Amb quina freqüència ELABORES, amb els teus companys d'àrea, departament o cicle, al llarg d'un curs escolar...

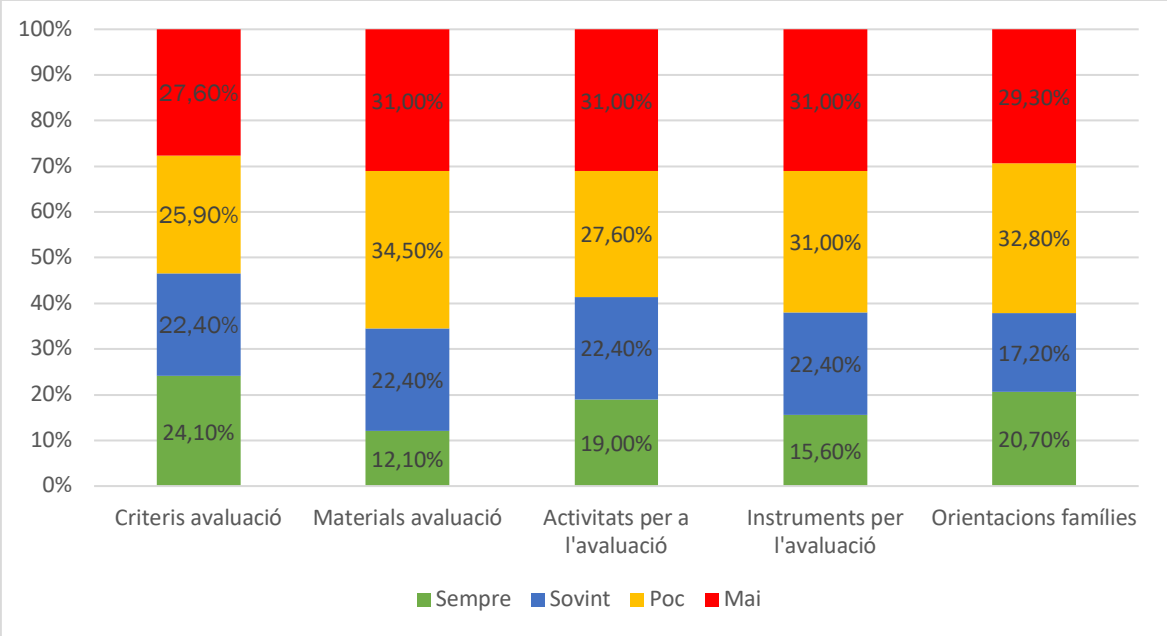


Figura 45. Elements de l'avaluació que el docent elabora amb altres docents.

Les respostes donades pels enquestats estaven en la mateixa línia que l'anterior. Podem comprovar que, també, s'observa un relatiu equilibri entre les diferents opcions.

A la vista dels resultats, podem afirmar que existeix poca cultura de treball col·laboratiu entre els docents. No s'observa que es comparteixin ni s'elaborin conjuntament els criteris, materials, activitats, instruments o observacions en la pràctica avaluadora.

Més de la meitat (65,5%) del professorat assenyala que no comparteix ni elabora materials mai o poc amb els seus companys.

En el teu centre és habitual, al llarg d'un curs escolar, que els mestres o professor/es, rebin valoracions d'altres docents, pares o alumnes?

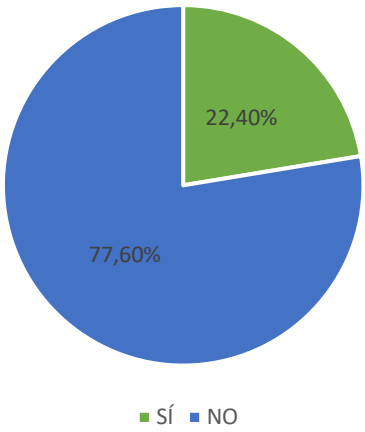


Figura 46. Feedback rebut per altres membres de la comunitat educativa.

Pel què fa a la participació de la comunitat en l'avaluació del docent es va preguntar si el professorat rebia valoracions d'altres membres de la comunitat educativa (docents, pares o alumnes) al llarg del curs escolar. El 77,6% del professorat afirmava que no rebia cap tipus de feedback per part de la comunitat educativa. En contraposició, hi havia un 22,4% que indicava que sí que en rebia (13 professionals).

S'indagà qui proporcionava el feedback (companys, famílies o centre) al professorat que a l'ítem anterior havia respost afirmativament.

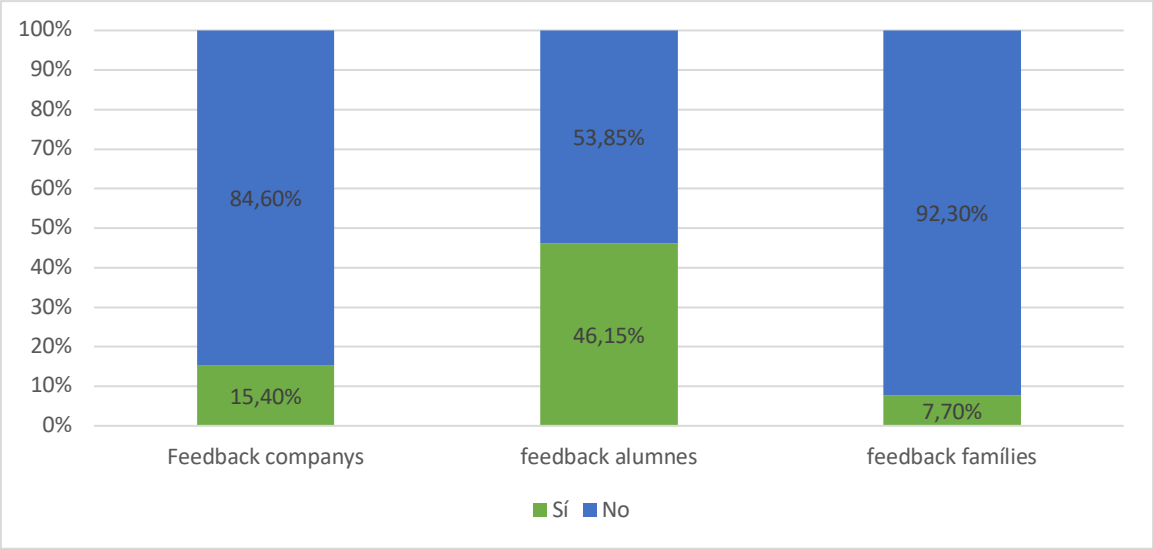


Figura 47. Agents que proporcionen feedback al docent.

Com es pot comprovar, el professorat manifestava que rebia poca retroalimentació dels companys i de les famílies. En canvi, s'observa que l'alumnat sí que en proporcionava en un percentatge significatiu.

En el cas de rebre observacions o crítiques al llarg del curs sobre aspectes relacionats amb l'avaluació, acceptes i consideres les valoracions i comentaris...

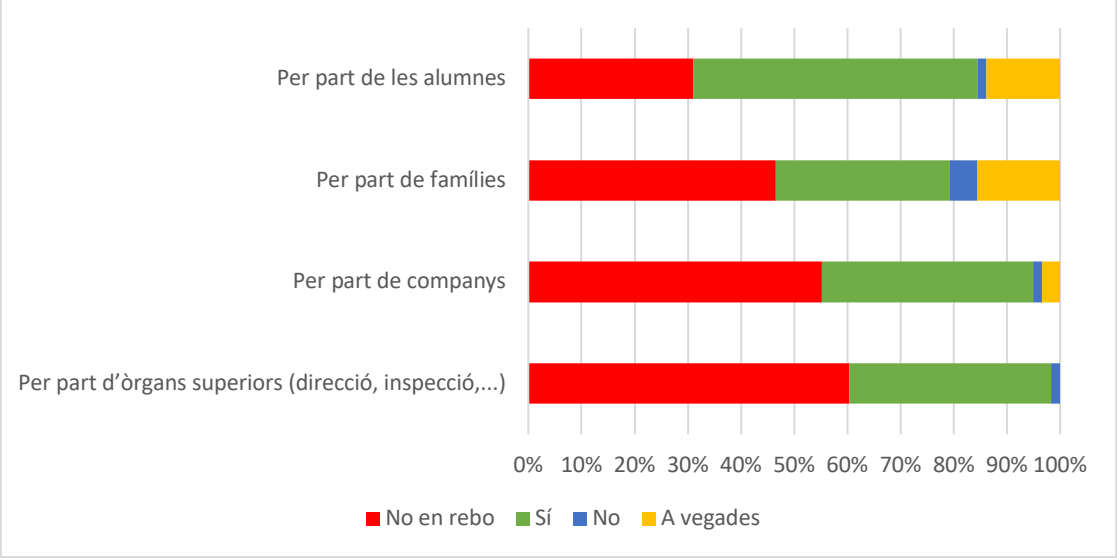


Figura 48. Origen del feedback dels docents.

Es preguntà als professionals docents sobre la gestió de les crítiques o observacions que podien rebre sobre aspectes de l'avaluació. El professorat indicà que era dels

alumnes d'on rebien la major part de les crítiques i les valoracions. En contraposició, un 60 % afirmava que no rebia observacions per part de superiors. S'observa un major equilibri en les respostes quan es parla dels companys i/o de les aportacions de les famílies.

Variable: Famílies

La quarta variable considerada en la dimensió participativa tenia a veure amb la relació professionals-famílies pel que fa a l'avaluació.

Comuniques a les famílies els resultats obtinguts pels seus fills/es en l'àrea d'EF?

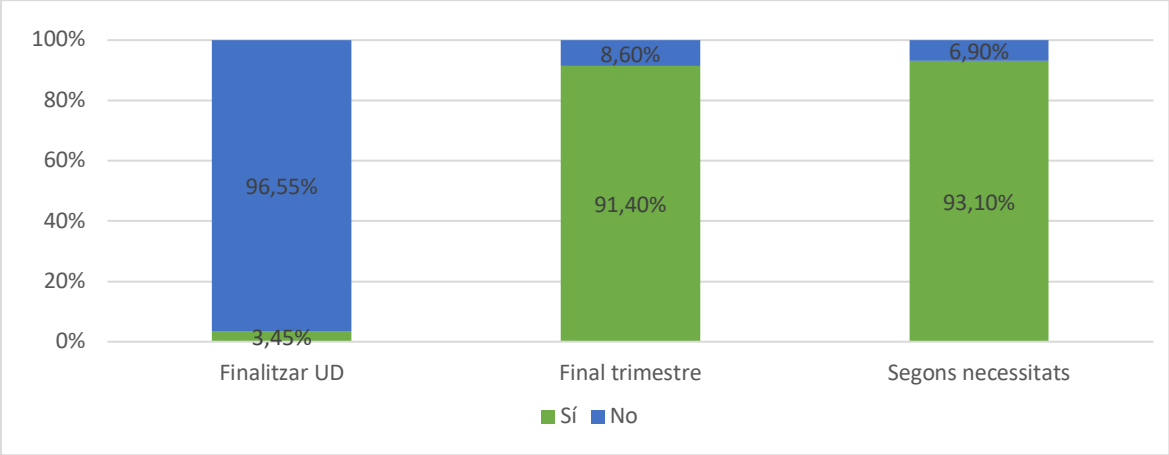


Figura 49. Comunicació a les famílies dels resultats d'avaluació.

Els enquestats indicaven, en un altíssim percentatge, que ho feien al final del trimestre o quan sorgia alguna necessitat particular al llarg del procés d'EA. Evidentment, la normativa oficial té molt a veure amb els resultats de final de trimestre i la lògica de les situacions amb les necessitats. La comunicació en finalitzar les UD era pràcticament nul·la.

Orientes com a mestre d'EF a les famílies per recolzar accions per millorar o enfortir el procés d'aprenentatge dels seus fills/es en l'àrea d'EF?

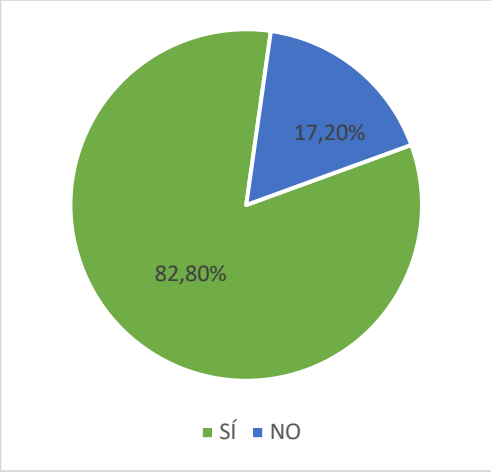


Figura 50. Orientació a la família en funció de l'avaluació.

En aquest apartat es va qüestionar al professorat si, a banda dels resultats de l'avaluació dels aprenentatges es donaven orientacions a les famílies per reforçar/millorar els processos d'aprenentatge dels seus fills/es. S'observa que hi ha un amplíssim percentatge que afirmava que desenvolupava aquesta acció.

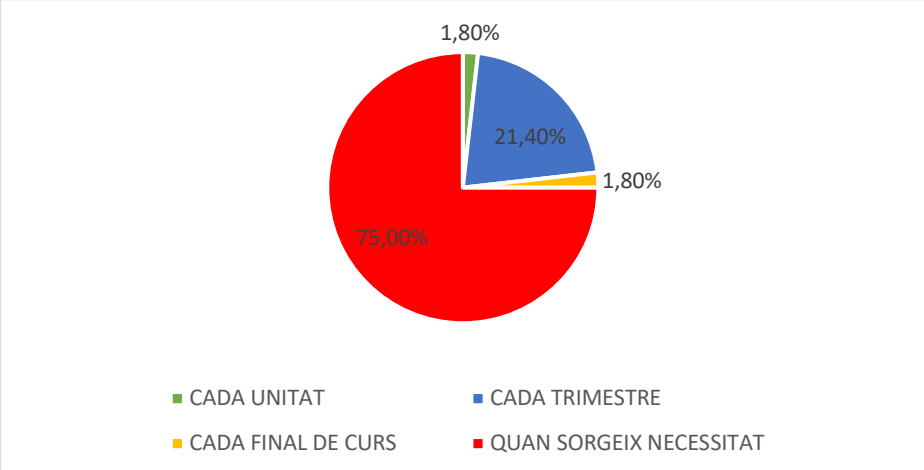


Figura 51. Temporització de les orientacions a les famílies.

La majoria (75%) afirmava que orientava les famílies quan sorgia alguna necessitat. En menor mesura (21,4%) al final dels trimestres.

Quina via utilitzes per orientar les famílies?

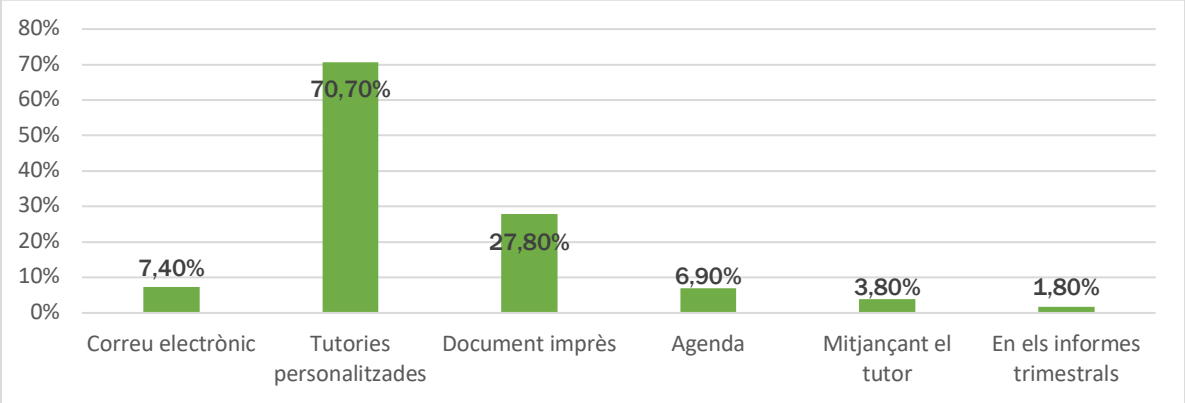


Figura 52. Maneres d'orientar la família.

Les orientacions es proporcionaven, majoritàriament, segons el manifestat pel professorat, en tutories personalitzades (70,7%) amb les famílies i, en menor mesura, mitjançant alguna comunicació impresa (27,80%). Altres mitjans emprats eren circumstancials (correu electrònic, agenda, el tutor o en els informes que se'ls trametien trimestralment).

12.1.5. Competència personal

Aquesta dimensió de caràcter més particular del docent i de la seva percepció de l'avaluació es va estructurar en les variables indicades a la Taula 54.

Variables	Indicadors
Dificultats	*Nivell de complexitat* *Principals dificultats a l'hora d'avaluar*
Funcions	*Funcions que li dona a l'avaluació*
Avaluació/qualificació	*Valoració de la qualificació/avaluació*
Actualització	*Situació actualització* *Eines actualització*

Taula 54. Qüestionari. Competència personal.

Variable: Dificultats

Quin grau de complexitat creus que té l'avaluació en l'Educació Física?

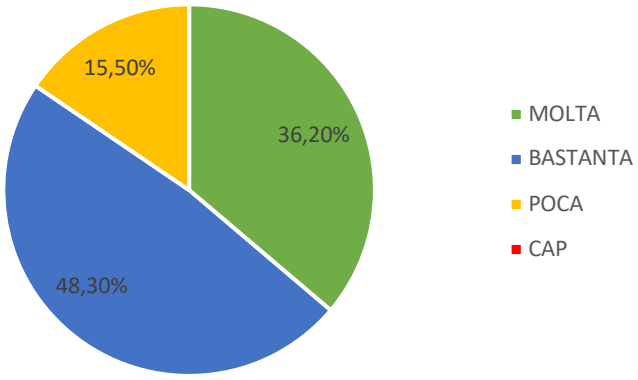


Figura 53. Complexitat de l'avaluació segons els docents.

A la primera qüestió sobre la competència personal s'indagava sobre la percepció que tenia el professorat sobre la complexitat de la tasca avaluadora en l'Educació Física. Els resultats mostren que el 84,5% del professorat considerava que l'avaluació era un procés bastant (48,3%) o molt complex (36,2%).

Valora el grau de dificultat que et suposen els següents aspectes a l'hora d'avaluar.

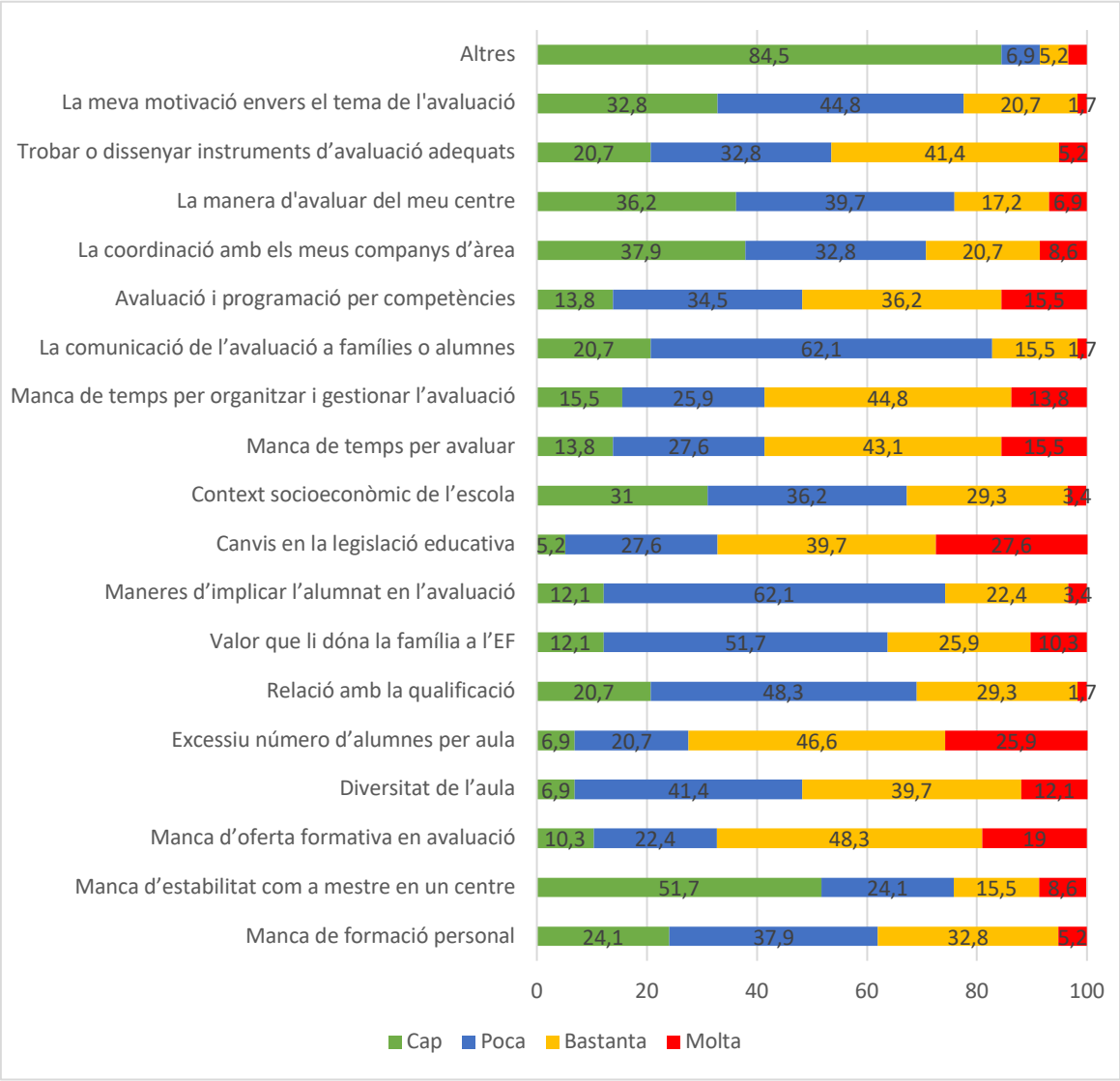


Figura 54. Dificultats davant l'avaluació (en %).

Podem observar que les respostes indicaven que les principals dificultats es trobaven en els canvis legislatius, l'excessiu nombre d'alumnes a classe, la manca de temps, tant per avaluar com per organitzar i gestionar l'avaluació i la manca d'oferta formativa. En un sentit contrari, veiem que els docents consideraven que l'estabilitat - al centre de treball, la motivació envers l'avaluació, la manera d'avaluar del centre, les maneres d'implicar l'alumnat en l'avaluació o la comunicació amb les famílies no resultaven factors limitadors importants a l'hora d'avaluar.

Variable: Funcions

Valora el grau d'importància que tenen per a tu les següents raons a l'hora d'avaluar.

Vam creure adequat identificar les opinions del professorat envers les funcionalitats de l'avaluació. D'aquesta manera volíem explorar quins eren els factors que consideraven rellevants a l'hora d'avaluar.

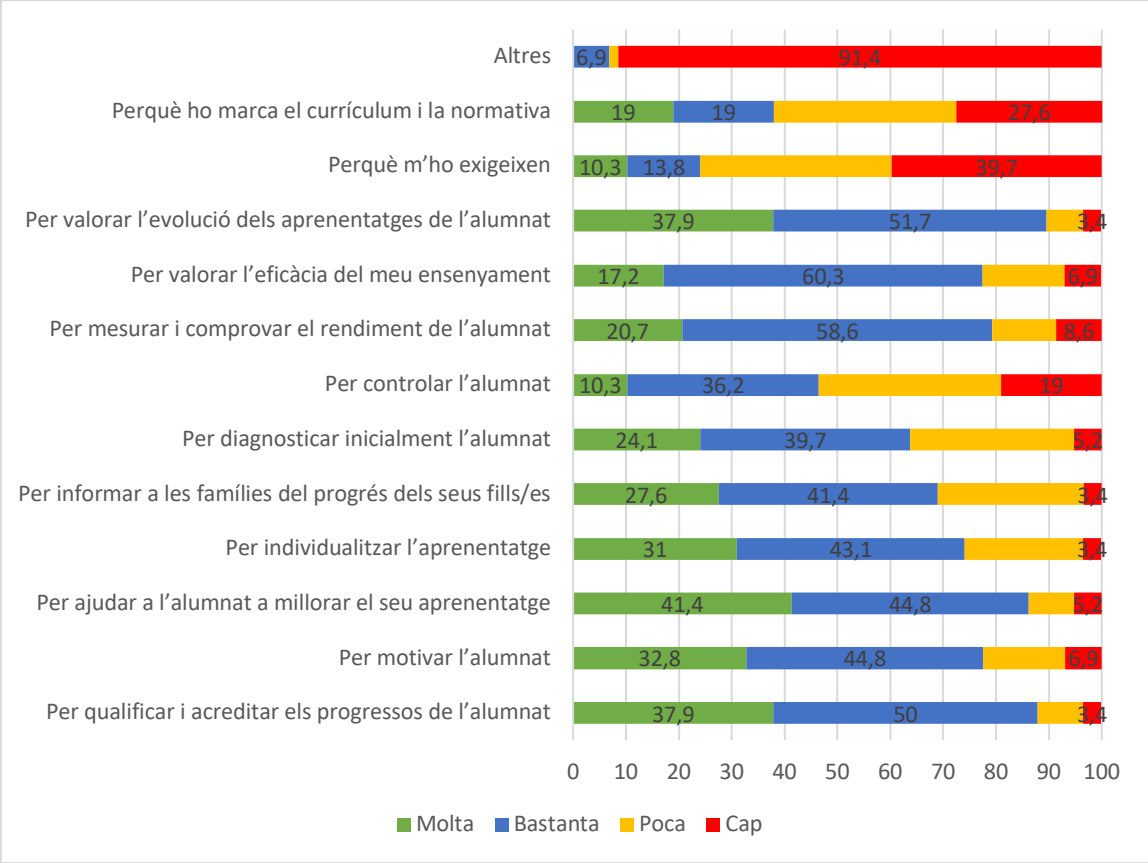


Figura 55. Funcions de l'avaluació segons els docents (en %).

Es constata que el professorat donava bastanta o molta importància a la majoria d'arguments (acreditació, motivació, millora, individualització, rendiment, evolució del procés, informació a les famílies, informació inicial, valoració de l'eficàcia del procediment). Els valors més baixos corresponien a l'exigència normativa i com a control de l'alumnat.

Variable: Avaluació/ Qualificació

En el cas que no fos obligatori per normativa, avaluaries l'alumnat?

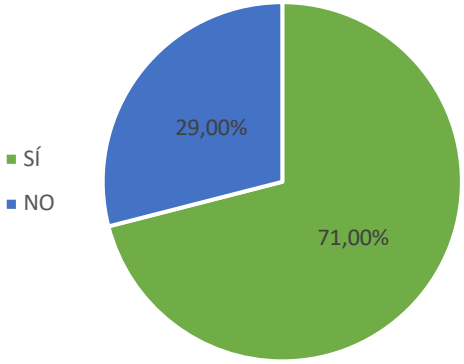


Figura 56. Actuació en avaluació si no fos obligatòria.

Aquesta qüestió permet inferir la importància real que el professorat donava a l'avaluació, aspecte que com hem vist al marc teòric, actualment es considera bàsic. Veiem que el 71% del professorat avaluaria encara que no fos una tasca obligatòria.

En el cas que no fos obligatori per normativa, qualificaries a l'alumnat amb una nota numèrica (10, 9, 8, ...) o literal, E, N, B, S, I,...?

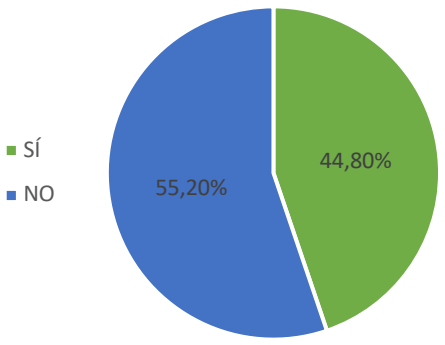


Figura 57. Actuació en qualificació si no fos obligatòria.

Quan al professorat se li preguntà sobre la possibilitat de no qualificar en cas de no ser obligatori, el 55,2% respongué que no qualificaria, i un 44,8% que sí que ho faria.

Variable: Actualització

Actualitzes els teus coneixements i competències professionals en l'avaluació en Educació Física?

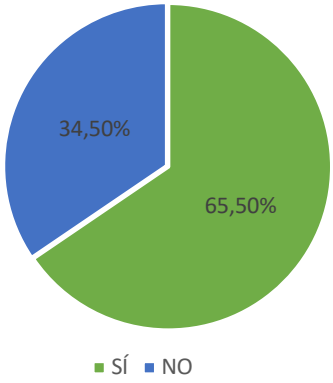


Figura 58. Docents que actualitzen les seves competències en avaluació.

Per finalitzar el qüestionari es preguntà al professorat sobre l'actualització en coneixements i competències en avaluació en Educació Física. El 65,5% afirmava que sí que es posava al dia, per un 34,5% que no ho feia.

El professorat es posava al dia, majoritàriament, a partir de revistes, llibres d'Educació Física, assistència a cursos i blocs/espais d'educació a internet. Els llibres d'educació i les xarxes socials eren els recursos menys utilitzats.

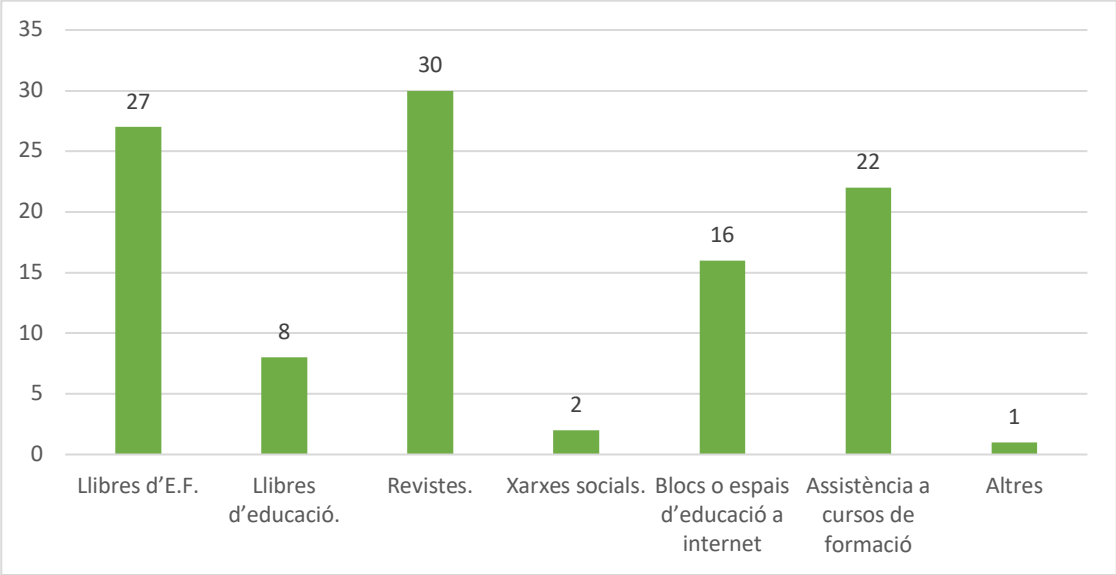


Figura 59. Mitjans que utilitzen els docents per formar-se en avaluació.

12.2. Dades bivariants

12.2.1. Correlacions significatives trobades

Les correlacions que analitzarem posteriorment són aquelles entre les quals s'ha trobat una relació estadística significativa ($p<0,01$). Les correlacions són les següents:

1. Correlació entre l'etapa en la que exerceix el professorat i el coneixement del marc legal general i específic (currículum d'EF) del nivell educatiu en el qual exerceixo (ítems 8 i 17 del qüestionari).

2. Correlació entre l'etapa en la que exerceix el professorat i els criteris i procediments per a l'avaluació, definits en el Projecte Educatiu del meu centre (ítems 8 i 17).

3. Correlació entre el coneixement de les diferents dimensions de la pràctica en avaluació (instruments, moments, ...) i la freqüència d'utilització de tests d' habilitats motrius propis (ítems 19.d i 21.g).

4. Correlació entre el coneixement de les diferents dimensions de la pràctica en avaluació (instruments, moments, ...) i la freqüència d'utilització de tests d' habilitats motrius estandarditzats (ítems 19.d i 21.f).

5. Correlació entre el coneixement de les diferents dimensions de la pràctica en avaluació (instruments, moments, ...) i la freqüència d'utilització de proves escrites (ítems 19.d i 21.i).

6. Correlació entre l'experiència docent i la freqüència en el disseny d'activitats d'avaluació inicial per conèixer el nivell dels alumnes abans de començar una unitat didàctica (ítems 10 i 20.b).

7. Correlació entre el coneixement de les diferents dimensions de la pràctica en avaluació (instruments, moments, ...) i la freqüència en el disseny d'activitats d'avaluació dutes a terme durant el desenvolupament de les unitats didàctiques (ítems19.e i 20.c).

8. Correlació entre la freqüència en la retroalimentació (proporcionar feedback) a l'alumnat de manera grupal al principi de les sessions i la valoració de la importància de l'avaluació per motivar l'alumnat (ítem 30.b i 42.b).

9. Correlació entre la freqüència de retroalimentar (donar feedback) a l'alumnat de manera grupal al final de les sessions i la valoració de la importància que té l'avaluació per motivar-lo (ítem 30.b i 42.b).

10. Correlació entre la freqüència de retroalimentar (donar feedback) a l'alumnat de manera grupal al final del procés d'aprenentatge i la valoració de la importància que té l'avaluació per ajudar-lo a millorar el seu aprenentatge (ítem 30.b i 42.c).

11. Correlació entre la freqüència de retroalimentar (donar feedback) a l'alumnat de manera grupal al final del procés d'aprenentatge i sessions i la valoració la importància que té l'avaluació per motivar l'alumnat (ítem 30.b i 42.b).

12.2.2. Anàlisi particular de cadascuna de les correlacions significatives trobades

1. **Correlació entre l'etapa en la que exerceix el professorat i el coneixement del marc legal general i específic (currículum d'EF) del nivell educatiu en el qual exerceixo (ítems 8 i 17 del qüestionari).**

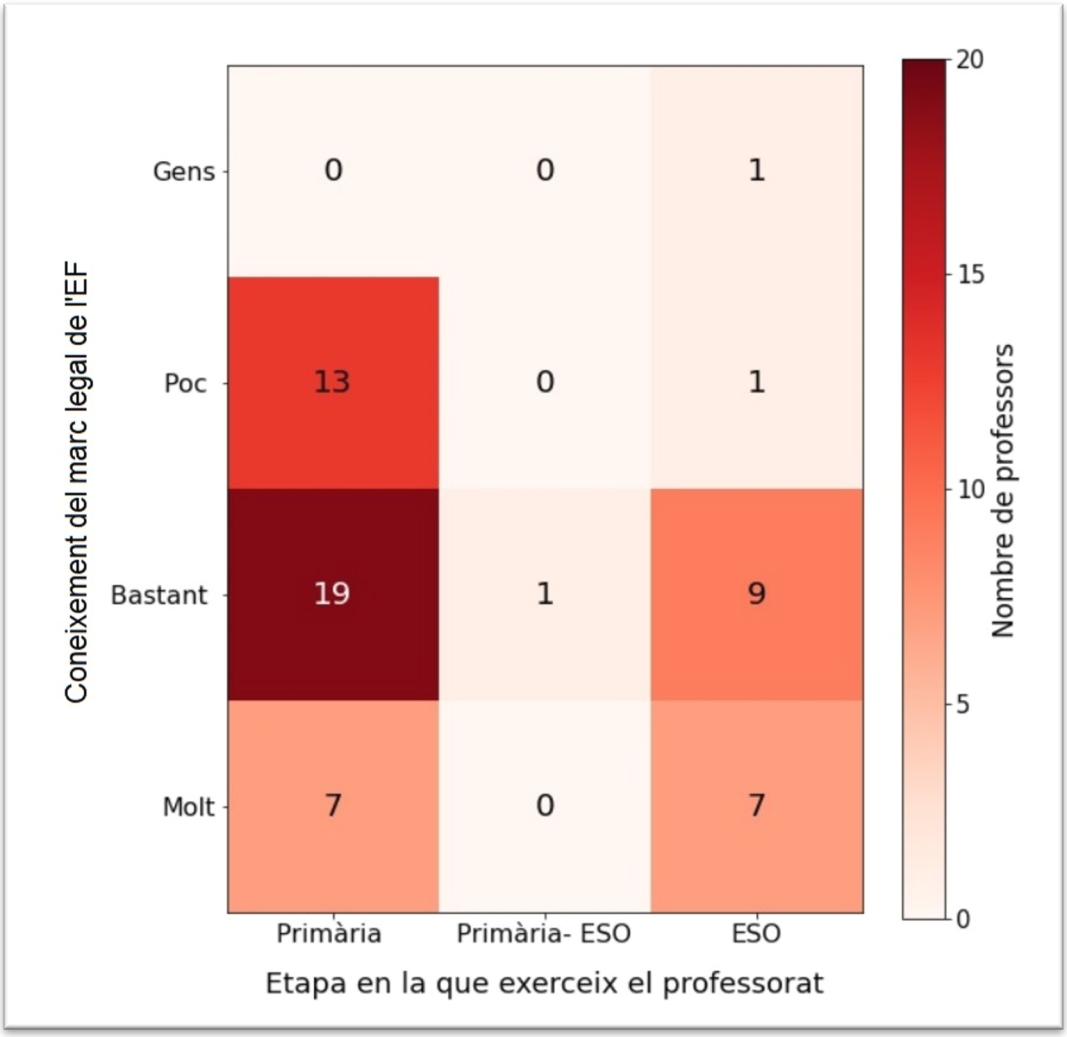


Figura 60. Gràfic de la correlació entre l'etapa en la que exercia el professorat docent i el coneixement del marc legal general i específic (currículum d'EF) del nivell educatiu corresponent.

En aquest primer gràfic podem observar les correlacions entre el coneixement del marc legal segons l'etapa en la qual exerceix el professorat. De la relació entre les dues variables interpretem que el coneixement del marc legal és superior entre el professorat que exercia a l'ESO que entre el que ho feia a Primària.

2. **Correlació entre l'etapa en la que exerceix el professorat i els criteris i procediments per a l'avaluació, definits en el Projecte Educatiu del meu centre (ítems 8 i 17).**

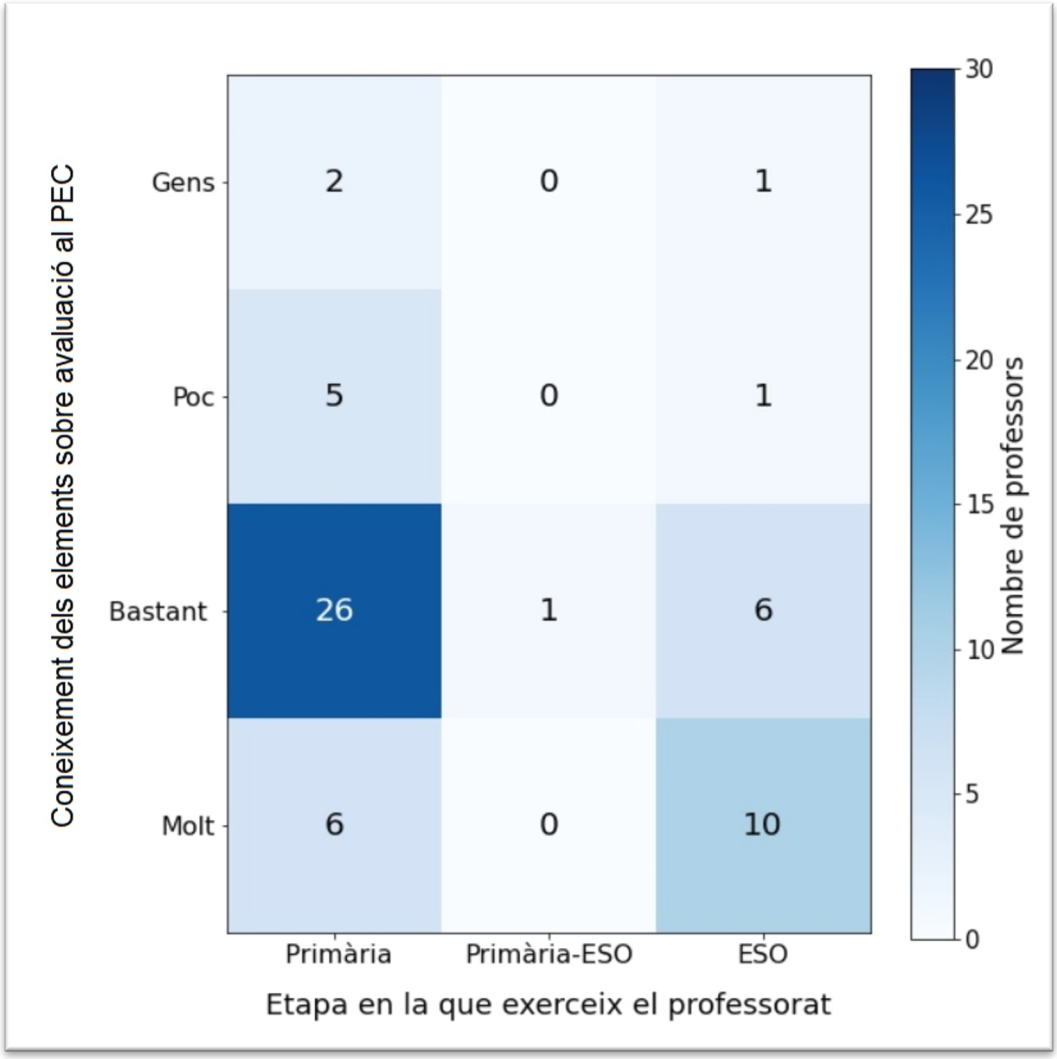


Figura 61. Gràfic de la correlació entre l'etapa en la que exerceix el professorat docent i els criteris i procediments per a l'avaluació, definits en el Projecte Educatiu del respectiu centre.

Malgrat que la gran majoria del professorat de primària i secundària afirmava tenir un coneixement "molt" o "bastant" bo del PEC (32 i 16), respectivament, en una anàlisi més detallada, interpretem, del vist en el gràfic, que el grau de coneixement del projecte educatiu de centre era de millor qualitat entre el professorat de l'ESO que entre el de primària.

3. **Correlació entre el coneixement de les diferents dimensions de la pràctica en avaluació (instruments, moments, ...) i la freqüència d'utilització de tests d' habilitats motrius propis (ítems 19.d i 21.g).**

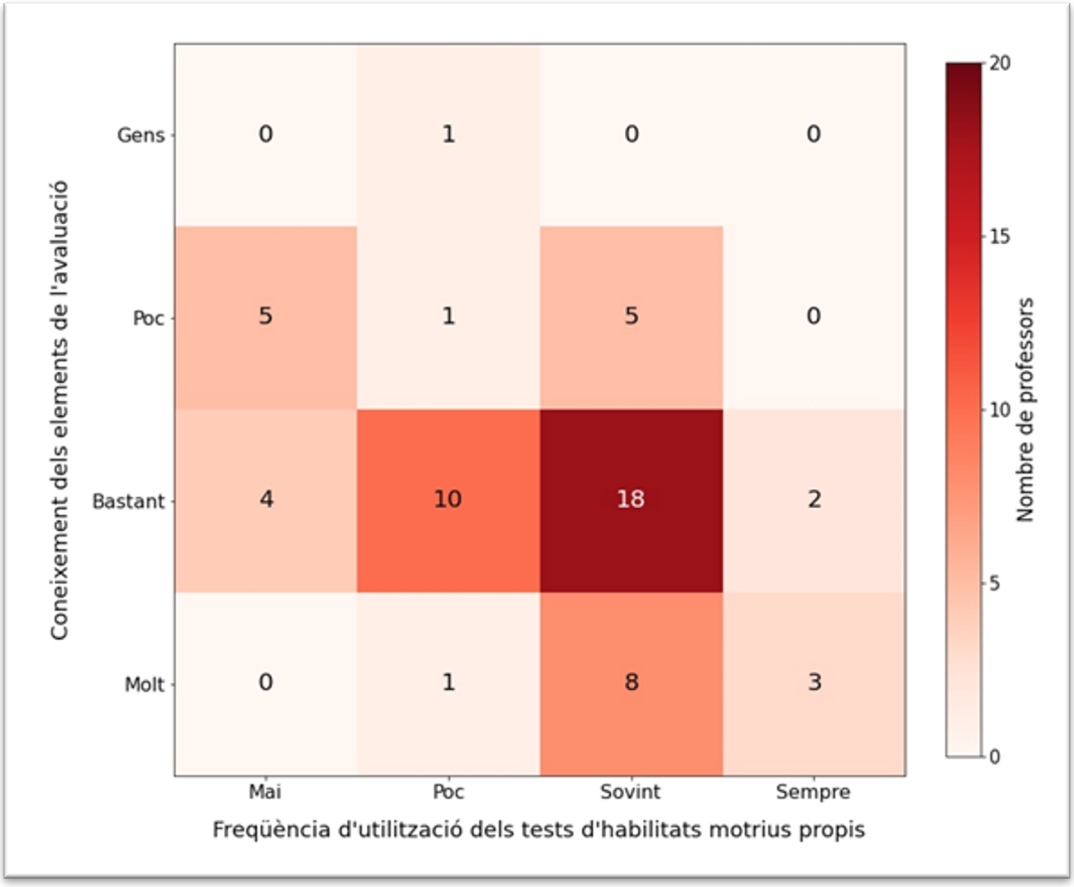


Figura 62. Gràfic de la correlació entre el coneixement de les diferents dimensions de la pràctica en avaluació (instruments, moments, ...) i la freqüència d'utilització de tests d' habilitats motrius propis.

Les dades del gràfic ens relacionen el coneixement dels diferents elements que cal considerar en l'avaluació i la freqüència d'utilització dels test motrius propis. Si fem un càlcul de percentatges, trobem que més de la meitat del professorat de la nostra mostra (53,4 %) que indicava emprar amb més freqüència (sovint, sempre) els test d'habilitats motrius propis es correspon amb aquell que reconeixia que posseïa un major coneixement dels aspectes bàsics de l'avaluació (molt, bastant).

4. **Correlació entre el coneixement de les diferents dimensions de la pràctica en avaluació (instruments, moments, ...) i la freqüència d'utilització de tests d' habilitats motrius estandarditzats (ítems 19.d i 21.f).**

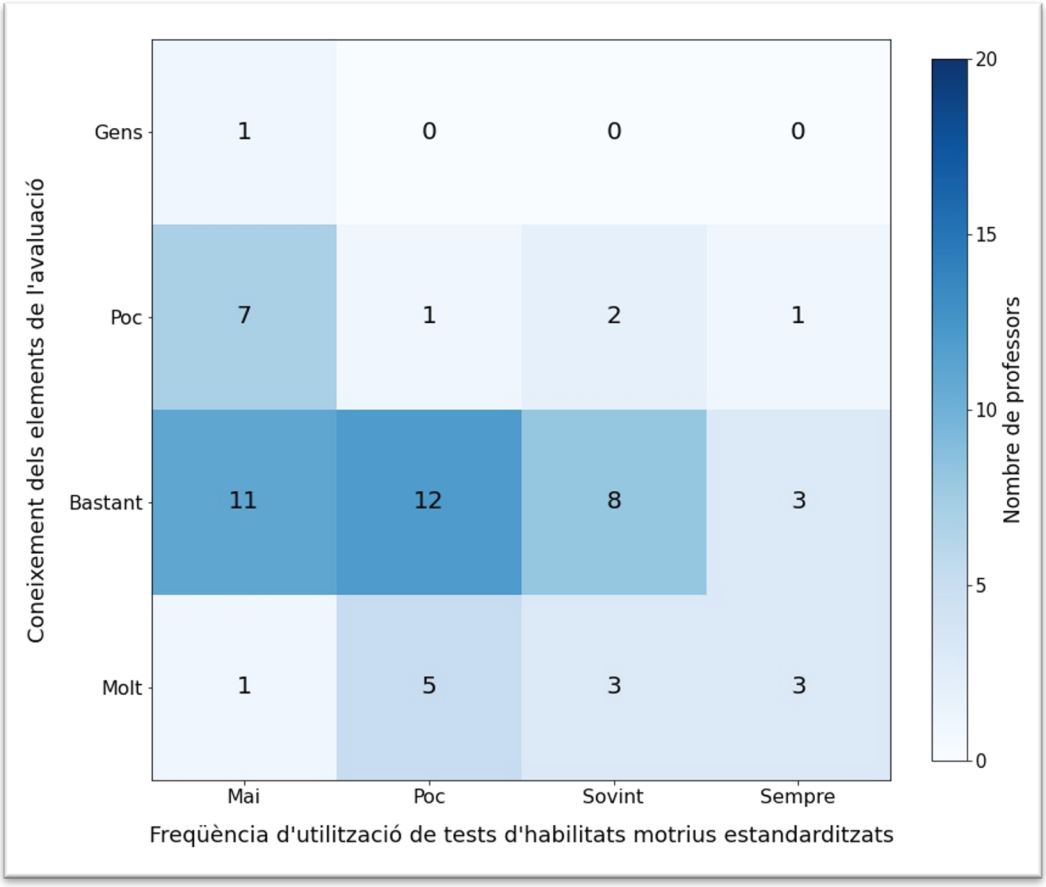


Figura 63. Gràfic de la correlació entre el coneixement de les diferents dimensions de la pràctica en avaluació (instruments, moments, ...) i la freqüència d'utilització de tests d' habilitats motrius estandarditzats.

Les dades del gràfic constaten que el professorat que assenyalava emprar amb menys assiduïtat els tests d'habilitats motrius estandarditzades es correspon amb els docents que indicaven posseir un coneixement més alt dels components de l'avaluació (molt, bastant). Concretament, el 50% del total de la mostra investigada. Per tant, sembla que, en general, hi hagi una tendència inversa entre el coneixement de les diferents dimensions de l'avaluació i la freqüència amb que s'empren els tests d'habilitats motrius estandarditzades.

5. **Correlació entre el coneixement de les diferents dimensions de la pràctica en avaluació (instruments, moments, ...) i la freqüència d'utilització de proves escrites (ítems 19.d i 21.i).**

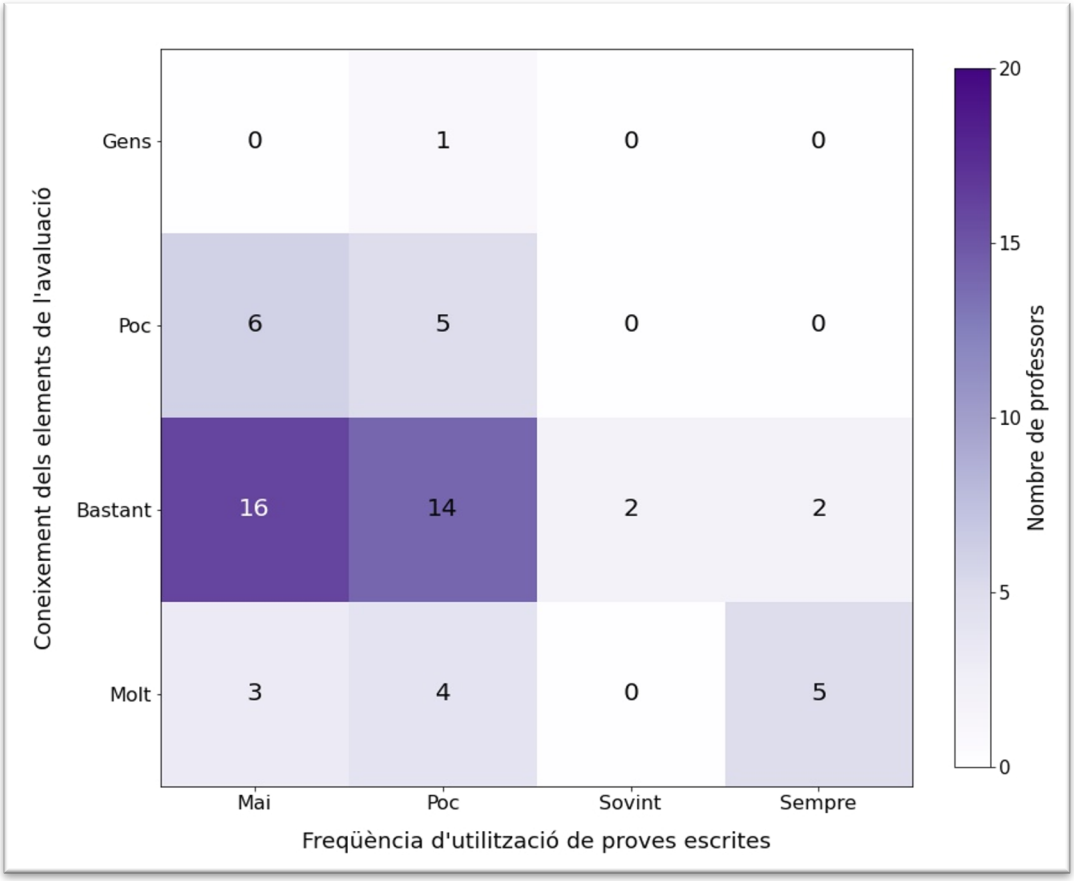


Figura 64. Gràfic de la correlació entre el coneixement de les diferents dimensions de la pràctica en avaluació (instruments, moments, ...) i la freqüència d'utilització de tests d' habilitats motrius estandarditzats i la freqüència d'utilització de proves escrites.

Al primer cop de vista, podem observar uns valors destacats respecte al fet que el professorat que manifestava posseir més coneixement bàsics sobre l'avaluació acostumava a utilitzar menys les proves escrites. Així, si comparem l'ús de les proves escrites entre el professorat que tenia un coneixement de l'avaluació alt ("molt" +"bastant") i els que el tenien baix ("poc" + "gens") comprovem que els docents corresponents al primer grup les empraven amb molta menys assiduïtat.

6. **Correlació entre l'experiència docent i la freqüència en el disseny d'activitats d'avaluació inicial per conèixer el nivell dels alumnes abans de començar una unitat didàctica (ítems 10 i 20.b).**

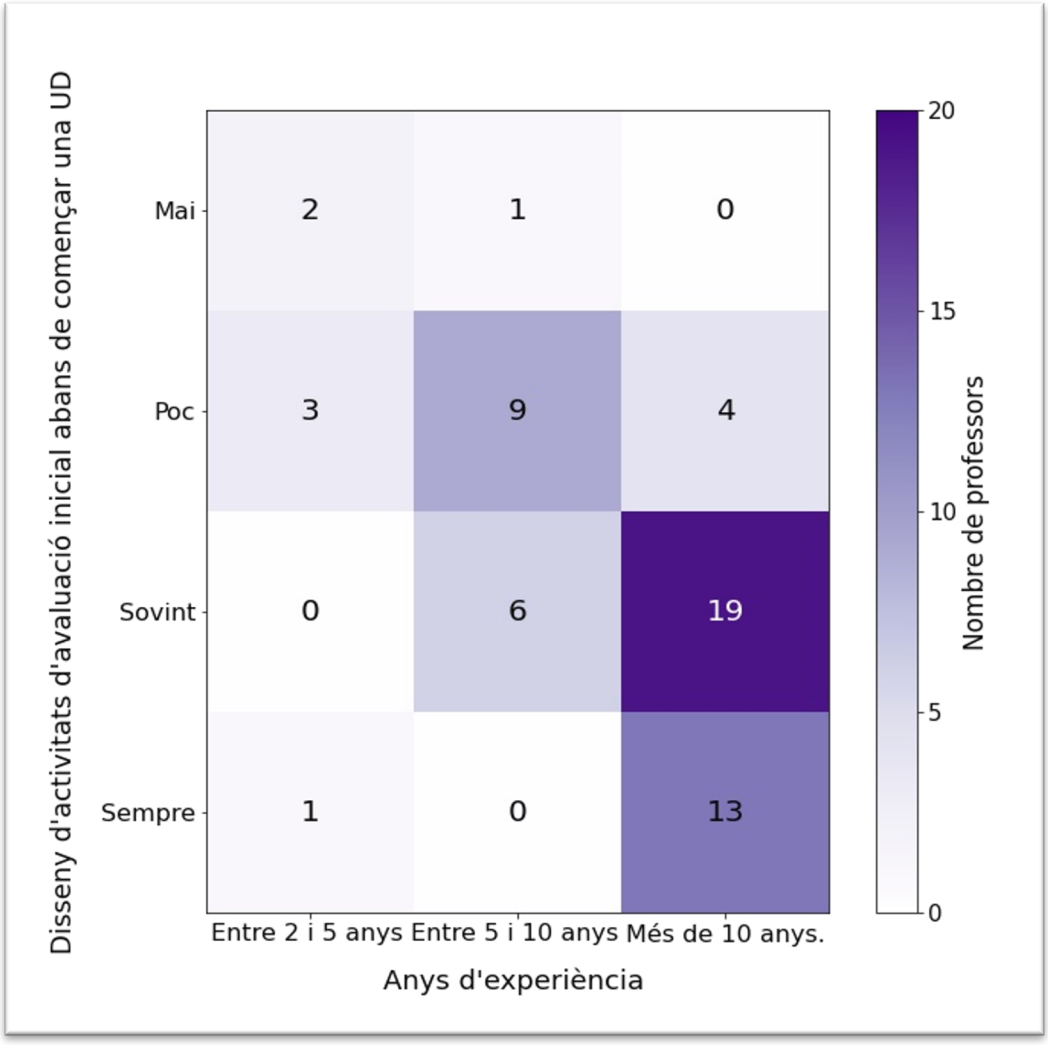


Figura 65. Gràfic de la correlació entre l'experiència docent i la freqüència en el disseny d'activitats d'avaluació inicial per conèixer el nivell dels alumnes abans de començar una unitat didàctica.

En aquesta correlació podem observar que les dades de la nostra mostra ens porten a interpretar que el professorat que manifestava efectuar el disseny d' avaluacions a l'inici del procés correspon, amb molta diferència respecte de la resta, al que tenia més anys d'experiència (>10 anys). Per contra, els docents amb menys experiència (entre 2 i 5 anys) pràcticament no la portaven a terme.

7. **Correlació entre el coneixement de les diferents dimensions de la pràctica en avaluació (instruments, moments, ...) i la freqüència en el disseny d'activitats d'avaluació dutes a terme durant el desenvolupament de les unitats didàctiques (ítems19.e i 20.c).**

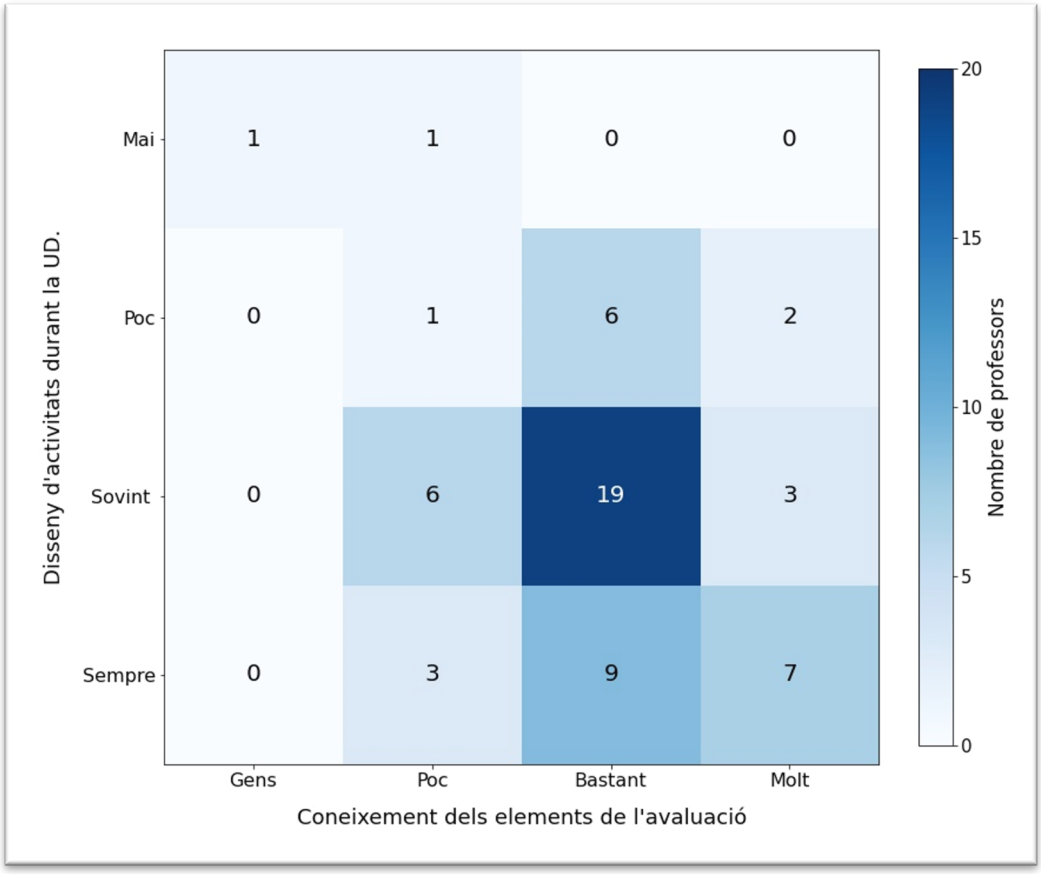


Figura 66. Gràfic de la correlació entre el coneixement de les diferents dimensions de la pràctica en avaluació (instruments, moments, ...) i la freqüència en el disseny d'activitats d'avaluació dutes a terme durant el desenvolupament de les unitats didàctiques.

Les dades de la gràfica ens mostren que, fos quin fos el grau de coneixement dels diferents components a considerar en la pràctica de l'avaluació en Educació Física, manifestat pels enquestats, la proporció dels que indicaven que dissenyaven activitat d'avaluació al llarg del desenvolupament de les unitats didàctiques és aclaparadorament superior als que afirmaven dissenyar-les "poc" o "mai" .

8. **Correlació entre la freqüència en la retroalimentació (proporcionar feedback) a l'alumnat de manera grupal al principi de les sessions i la valoració de la importància de l'avaluació per motivar l'alumnat (ítem 30.b i 42.b).**

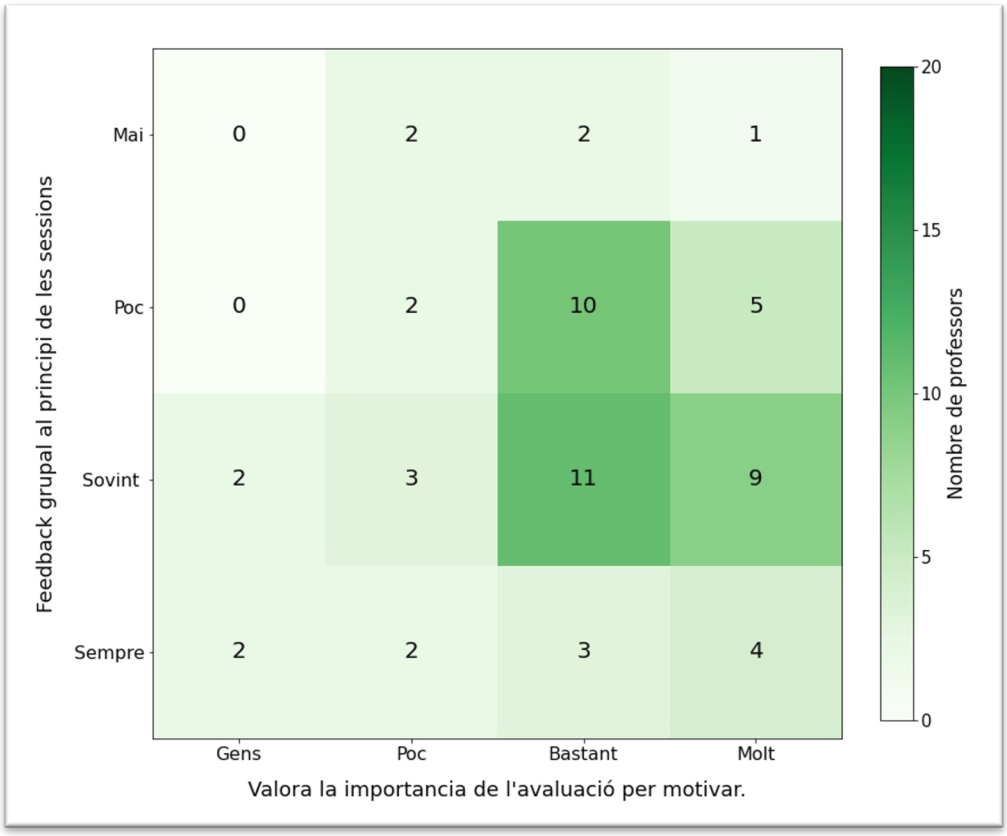


Figura 67. Gràfic de la correlació entre la freqüència en la retroalimentació (proporcionar feedback) a l'alumnat de manera grupal al principi de les sessions i la valoració de la importància de l'avaluació per motivar l'alumnat.

Amb un simple cop de vista veiem que les dades més nombroses se situen en els quatre quadres centrals de la part dreta del gràfic. Corresponen al professorat que afirmava valorar "bastant" o "molt" la importància de l'avaluació per motivar l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge i, alhora, proporcionava feedback grupal al principi de les sessions. La suma del nombre de professionals d'aquests quatre quadrats corresponen al 69% del total de la mostra. Si analitzem aquest grup comprovem que el 57.1 % del professorat proporcionava feedback "sovint" i el 42,9 el subministrava "poc", el que dona una diferència de 14,2 punts dels uns respecte dels altres.

Si considerem el mateix professorat que considerava positiva la importància de l'avaluació per motivar l'alumnat, però agafem totes les dades del feedback (2 columnes de la dreta) que representen el 77,6 del total de la mostra, i comparem els percentatges del professorat que major quantitat de feedback proporcionava (sempre, sovint) i el que ho feia amb menys assiduïtat (poc, mai) trobem que el primer grup representava un 60 % i el segon un 40%.

Per tant, observem que en ambdós càlculs, el nombre de docents que valoraven positivament l'avaluació com a mitjà per motivar l'aprenentatge de l'alumnat es correspon amb al que amb major freqüència proporcionava retroalimentació grupal al principi de les sessions.

9. **Correlació entre la freqüència de retroalimentar (donar feedback) a l'alumnat de manera grupal al final de les sessions i la valoració de la importància que té l'avaluació per motivar-lo (ítem 30.b i 42.b).**

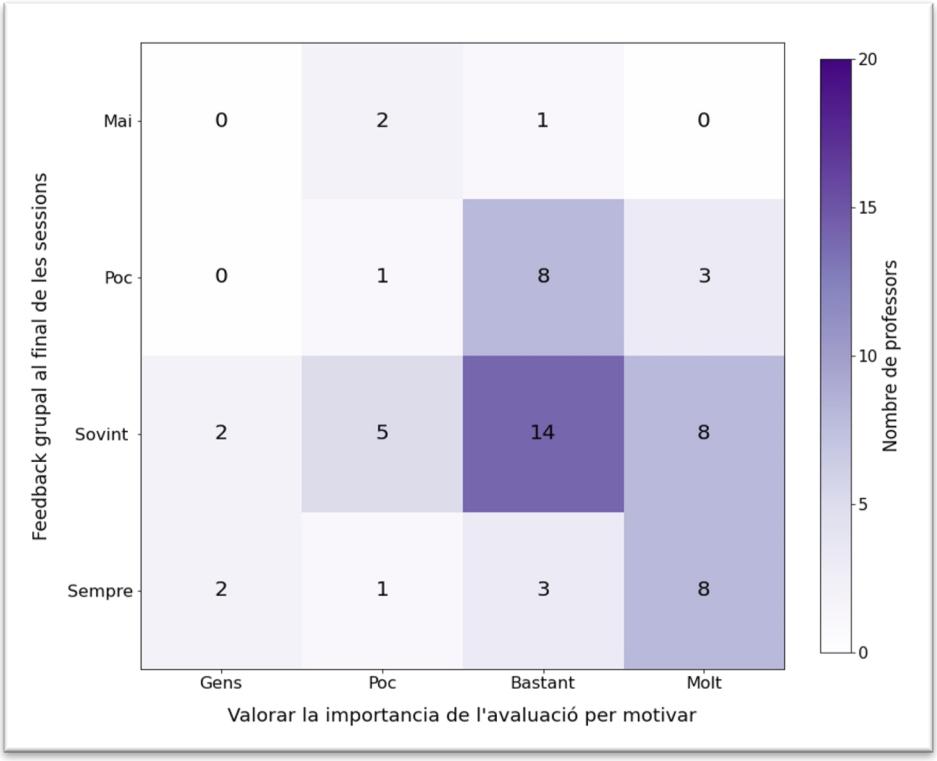


Figura 68. Gràfic de la correlació entre la freqüència de retroalimentar (donar feedback) a l'alumnat de manera grupal al final de les sessions i la valoració la importància que té l'avaluació per motivar-lo.

Ens trobem davant d'unes dades que apunten en el mateix sentit de l'anterior correlació, però amb diferències proporcionals molt més acusades. El percentatge de professorat que valorava positivament (molt, bastant) la importància de l'avaluació com a element motivador de l'alumnat i proporcionava amb major freqüència retroalimentació al final de les sessions de treball (sovint, sempre) representa un 73,3 %. En canvi el que valorava positivament l'avaluació per motivar l'alumnat però proporcionava poc feedback al final de les sessions era el 26,7 %. Per tant, les dades semblen prou irrefutables. El professorat que valorava positivament (molt, bastant) la importància de l'avaluació com a element motivador de l'alumnat, proporcionava amb major freqüència retroalimentació al final de les sessions de treball (sense tenir en compte cap relació causa-efecte).

10. **Correlació entre la freqüència de retroalimentar (donar feedback) a l'alumnat de manera grupal al final del procés d'aprenentatge i la valoració de la importància que té l'avaluació per ajudar-lo a millorar el seu aprenentatge (ítem 30.b i 42.c).**

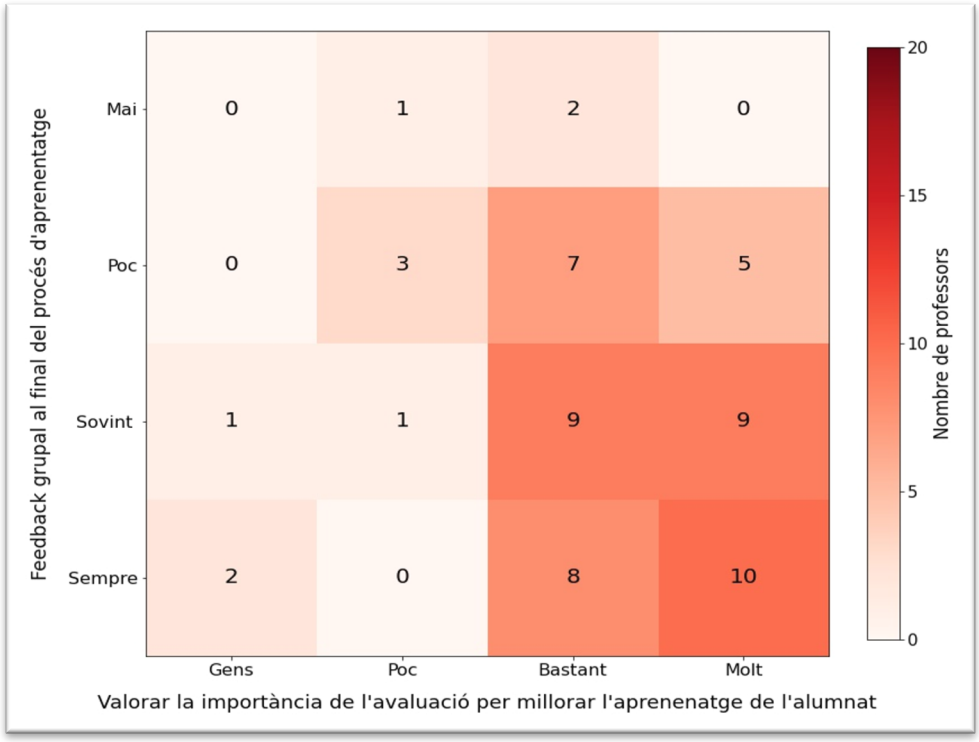


Figura 69. Gràfic de la correlació entre la freqüència de retroalimentar (donar feedback) a l'alumnat de manera grupal al final del procés d'aprenentatge i la valoració de la importància que té l'avaluació per ajudar-lo a millorar el seu aprenentatge.

S'observa que les dades es concentren en els tres quadrats inferiors de les columnes de la dreta, on s'hi representa el 86,2 del total de professionals de la mostra. Si del professorat que afirmava valorar positivament (molt, bastant) la importància de l'avaluació per millorar l'aprenentatge de l'alumnat distingim la freqüència amb que proporcionava feedback grupal al final de les sessions del procés, trobem que el percentatge que ho feia "sempre" o sovint" era del 72% i el que ho efectuava "poc" o "mai", era del 28%. En conseqüència, podem interpretar que el professorat de la mostra que proporcionava feedback amb més freqüència (sempre, sovint) es correspon amb el que considerava l'avaluació com un element que afavoria l'aprenentatge de l'alumnat.

11. Correlació entre la freqüència de retroalimentar (donar feedback) a l'alumnat de manera grupal al final del procés d'aprenentatge i sessions i la valoració la importància que té l'avaluació per motivar l'alumnat (ítem 30.b i 42.b).

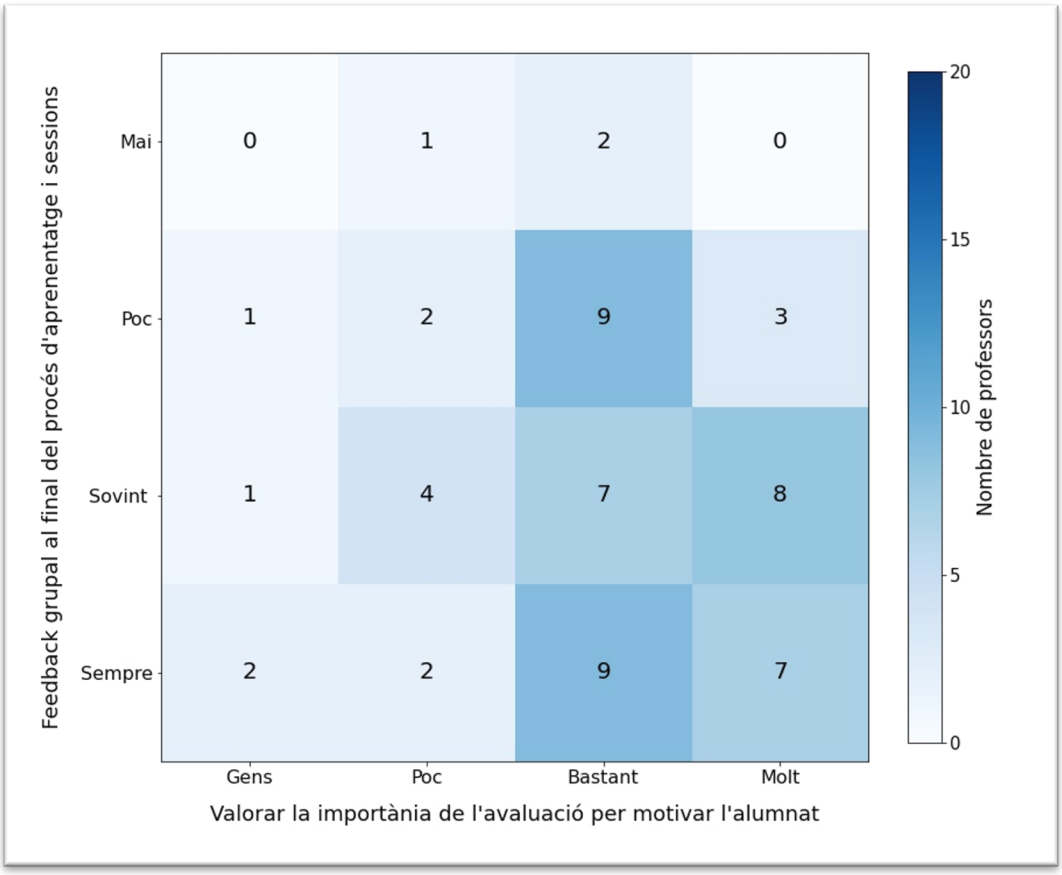


Figura 70. Gràfic de la correlació entre la freqüència de retroalimentar (donar feedback) a l'alumnat de manera grupal al final del procés d'aprenentatge i sessions i la valoració la importància que té l'avaluació per motivar l'alumnat.

Podem comprovar que la major part dels docents de la mostra se situen en les tres caselles inferiors de les dues columnes situades a la dreta del gràfic. El quadrant inferior dret acumula el major nombre de professionals (53,4 % del total de la mostra). Aquesta dada és suficient per concloure que la major correspondència es dona entre el professorat que valorava en un grau positiu (molt, bastant) la importància de

l'avaluació per motivar l'alumnat i el que proporcionava amb major freqüència feedback a l'alumnat de manera grupal al final del procés d'aprenentatge i sessions.

V. Conclusions i discussió

Capítol 13. Conclusions

13.1. Introducció

Un cop obtingudes i analitzades les dades, passem a presentar les conclusions que n'hem extret, que constitueixen, lògicament, el punt culminant de la tesi. El procés ha estat llarg i ha requerit de molt d'esforç i dedicació, però ha resultat apassionant, gratificant i enriquidor.

Creiem que els objectius formulats a l'inici de la investigació han estat aconseguit en la seva totalitat. Hem pogut constatar quina és la percepció que té els professorat d'Educació Física de la ciutat de Tarragona de les competències per avaluar.

Com hem indicat en ocasions anteriors, les conclusions no són una fotografia que reflecteixi el que passa en la realitat quotidiana als centres educatius ni l'autèntic pensament del professorat, atès que les dades obtingudes no es basen en observacions efectuades en la pràctica diària, que posaria de manifest, de manera molt més aproximada, quines són les competències reals que posseeix el professorat d'Educació Física per avaluar. Sabem que el manifestat verbalment pot estar contaminat per la subjectivitat de la pròpia percepció, per la possibilitat de no explicitar la tasca que realment hom desenvolupa en la realitat o per altres factors. Partint d'aquestes premisses, considerem que, malgrat no poder descriure la realitat, probablement hem aconseguit aproximar-nos-hi. La informació obtinguda proporciona una visió general de les pràctiques d'avaluació dels docents que han estat objecte de la investigació i permet establir possibles línies d'actuació per a la seva millora.

Tenint en compte la mostra i el context, les conclusions no són generalitzables a altres realitats. No obstant, poden facilitar l'obertura de futures línies de treball, que es presentaran al següent capítol.

El present capítol s'organitza en base als diferents objectius d'investigació descrits a l'inici del procés de recerca. Respecte a cadascun dels mateixos se n'exposen les conclusions i s'efectua la corresponent discussió, considerant els resultats aconseguits, l'estat de la qüestió i el decurs de la pròpia investigació.

13.2. Conclusions sobre l'objectiu 1

Objectiu de la recerca 1: Determinar un model de competències en avaluació dels docents d'Educació Física.

Conclusió 1: S'ha elaborat un model de competències en avaluació dels docents d'Educació Física, a partir del qual s'ha desenvolupat tota la investigació.

Aquest primer objectiu era important perquè determinava l'organització de la recerca. El desconeixement inicial de part de la temàtica feia necessària la definició d'un model sobre competències professions docents en avaluació de l'EF, en base a algun ja existent o creant-ne un de nou a partir dels diferents plantejaments teòrics que apareguessin en el marc teòric.

Gràcies a l'ampli treball de consulta bibliogràfica desenvolupat, l'anàlisi detallada dels diferents components que havien d'ésser contemplats en la concreció del model i una vegada definides les característiques que es consideraven idònies per a la seva delimitació, s'optà per fonamentar-lo en el proposat per Echeverría (2009) atenent, també, les adaptacions de Quirós (2013), que facilitaven la transposició del model al context educatiu i, més en concret, al de l'avaluació educativa.

El model s'organitzà en base als quatre grups de competències considerats en el model d'Echevarría (2009) -saber, saber fer, saber estar i saber ser-. A l'apartat metodològic, en l'estructura de l'objecte teòric de la recerca, s'hi afegí una dimensió que contemplava variables de caràcter contextual.

Competència	Descripció	Indicadors clau
Tècnica	SABER Fa referència al conjunt de coneixements professionals relacionats amb l'avaluació educativa.	Marc legal Centre Alumnat Avaluació
Metodològica	SABER FER Fa referencia a l'aplicació dels coneixements sobre avaluació i la seva transferència a situacions de caire professional, tant conegudes com noves.	Planificació i disseny Instruments Agents avaluadors
Participativa	SABER ESTAR Fa referència a la predisposició del docent a la comunicació, participació i entesa interpersonal en aspectes relacionats amb l'avaluació en l'àmbit professional.	Centre Alumnat Docents Famílies
Personal	SABER SER Fa referència a la capacitat del docent de reflexió i autocrítica per detectar debilitats i millorar els aspectes relacionats amb l'avaluació educativa.	Dificultats Funcions Actituds

Taula 55. Model de competències en avaluació .

13.3. Conclusions sobre l'objectiu 2

Objectiu de la recerca 2: Analitzar la formació rebuda en avaluació per part del professorat objecte de la investigació.

Conclusió 2: Formació inicial bàsica dels docent.
Conclusió 3: Baixa valoració en la formació inicial de l'avaluació.
Conclusió 4: Poca formació en avaluació.

Taula 56. Conclusions de l'objectiu 2.

Conclusió 2: **Pel que respecta a la formació inicial, la major part del professorat enquestat ha manifestat que va passar per una etapa formativa específica en Educació Física i, per tant, amb plans d'estudis adaptats a aquesta matèria.**

En conseqüència, hauria de posseir un bagatge de coneixements suficients per desenvolupar la tasca avaluadora. Com hem explicat en el marc teòric, als plans d'estudi de les diferents universitats (URV, UB, UdL, ..) s'informa de les competències i continguts a desenvolupar i en tots ells apareix una formació específica de l'àrea.

Conclusió 3: **La valoració dels estudis inicials que realitzà el professorat no era considerada bona. Manifestava que el nivell de domini en avaluació era baix o molt baix al sortir de la universitat. Però, per un altre costat, explicava que l'experiència l'havia fet millorar el domini de les competències en avaluació.**

El progrés que hom experimenta amb la pràctica de la docència ja s'havia descrit en diferents estudis (Berliner, 1994; Palmer, Stough, Burdenski, & Gonzales, 2005) citats per Wolters i Daugherty (2007) en una publicació sobre la relació entre l'experiència i la millora de l'eficàcia docent. Mougenot i Dugas (2014) en una recerca que efectuaren mitjançant una enquesta anònima a 179 docents d'Educació Física de França, que tenia com a objectiu identificar la manera com el professorat adaptava els avenços teòrics en avaluació a la seva pràctica, citen Boraita i Issaieva (2013) que mostren que les concepcions d'avaluació dels professors joves en formació són diferents de les del professorat actiu i fins i tot, segons el grau d'experiència d'aquests, les prioritats no són les mateixes i impliquen opcions pedagògiques diferents. Consideraven que, per afavorir l'adaptació a les pràctiques avaluadores l'anàlisi reflexiva de la pròpia pràctica hauria d'ocupar un lloc especial en la formació inicial i continua.

Conclusió 4: Els docents indicaven que es formaven poc en avaluació. Sembla deduir-se que aquest fet és conseqüència, d'una part, de la poca oferta dels cursos institucionals de formació permanent i, d'una altra, del contingut de la que es porta a terme.

La problemàtica de la formació permanent del professorat ja s'havia descrit en algunes publicacions. Imbernón (2007) explicava que s'havia produït un retrocés en la formació permanent als darrers anys. Al·legava que aquesta estava basada en un model tradicional i descontextualitzat, que no responia a les necessitats i demandes del professorat, la qual cosa, en constituïa una de les causes. Marcelo (2002) en García i Castro (2012) assenyala que la formació permanent no hauria de ser una

opció, sinó una "obligació moral" per a professionals compromesos amb el coneixement i la seva pròpia professió.

13.4. Conclusions sobre l'objectiu 3

Objectiu de la recerca 3: Identificar els coneixements dels docents envers l'avaluació.

Amb aquest objectiu es pretenia investigar el domini del professorat de variables considerats rellevants per la ciència de l'avaluació. La dimensió **competència tècnica** del model adoptat contempla aquestes variables.

Conclusió 5: Bon coneixement de l'alumnat i el context.
Conclusió 6: Bon coneixement del marc legal i normatiu.
Conclusió 7: Bon coneixement del Projecte Educatiu de Centre.
Conclusió 8: Bon coneixement d'aspectes relatius a l'avaluació.

Taula 57. Conclusions de l'objectiu 3.

Conclusió 5: **El professorat afirmava que posseïa un bon coneixement de l'alumnat i el context en el qual treballaven. Les dades assenyalen que la gran majoria de professorat (91,4 %) reconeixia tenir-ne un coneixement molt bo o bo. Per tant, la percepció del professorat era que dominava aquesta competències.**

Com es desprenia de les converses dels grups de discussió, es considerava important que el professorat tingués un bon coneixement sobre diferents temes relacionats amb les característiques evolutives de l'alumnat (cognitives, socials, motrius, ...) i el context on treballava.

Al respecte, Tribó (2008) assenyala que és important que el professorat tingui formació en pedagogia, psicologia evolutiva i de l'educació i en sociologia de l'educació aplicades a els adolescents i joves i Danielson (2013) valorava la importància de la competència "*Demostració de coneixements dels estudiants*".

Conclusió 6: Tres quartes parts del professorat manifestava que posseïa un coneixement molt bo o bo del marc legal general i de l'específic del currículum i de les característiques de l'avaluació corresponents a l'àrea de l'Educació Física. Aquest coneixement era superior entre el professorat que exercia a l'ESO que entre el que ho feia a l'etapa primària. Hi havia algun docent que desconeixia totalment la normativa sobre l'avaluació.

Com diu l'article 104 de la Llei 12/2009, del 10 de juliol d'educació, el docent ha de "Programar i impartir ensenyament en les especialitats, les àrees, les matèries i els mòduls que tinguin encomanats, d'acord amb el currículum, en aplicació de les normes que regulen l'atribució docent." Per tant, s'hauria d'esperar que el professorat conegués adequadament la normativa que regula la seva actuació professional. Tenint en compte que al marc normatiu s'hi detallen aquells aspectes significatius que una societat espera que desenvolupin les joves generacions, que el 25 % del professorat exerceixi la seva professió sense tenir un bon coneixement del marc normatiu és una dada significativa.

Conclusió 7: La gran majoria del professorat assenyalava que posseïa un bon coneixement dels procediments i criteris d'avaluació que s'havien d'aplicar al seu centre, establerts als respectius Projectes Educatius de Centre. S'observa que el grup de docents de secundària en tenia, de mitjana, un millor coneixement que el de primària.

És rellevant aquesta dada considerant que el coneixement del Projecte Educatiu de Centre és jutja com a molt important per a l'exercici de la pràctica diària del professorat com assenyalen, per exemple, Argos, Ezquerra i Castro (2010).

Conclusió 8: Tres quartes partes del professorat manifestava conèixer la teoria de les diferents dimensions de l'avaluació. Expressat en termes negatius, significa que una quarta part del professorat no en té un bon coneixement.

En paral·lel a l'indicat en conclusions anteriors, ens trobem davant d'una altra dada negativa molt significativa: una quarta part del professorat manifestava que no tenia suficients coneixements d'un dels elements fonamentals del procés d'ensenyament-aprenentatge com és l'avaluació.

Tot i que la conclusió afirma que tres quartes parts dels enquestats indicaven conèixer la teoria, possiblement, en la realitat siguin menys. Hi ha alguns indicadors, als que ens referirem posteriorment, que assenyalen mancances respecte del coneixements sobre algunes de les funcions, estratègies o instruments d'avaluació considerats fonamentals en l'actualitat.

Stiggings (2008b) assenyala que el professorat hauria de conèixer i dominar els diferents aspectes de l'avaluació per a un correcte ús posterior. Kunter et al (2013) afirmen que els coneixements del professor estan associats a una docència de més qualitat, que al seu torn té un efecte positiu en l'aprenentatge de l'alumnat.

13.5. Conclusions sobre l'objectiu 4

Identificar les pràctiques principals dels docents en matèria d'avaluació en l'àrea d'EF.

Una altra dimensió sobre la que volíem obtenir dades era la relativa a les pràctiques emprades pels docents a l'hora d'avaluar. La planificació adequada de l'avaluació és important, rellevant i complexa (Sanmartí, 2019). El docent ha de tenir clares les dades que vol recollir, quan recollir-les i com efectuar-ho. En el model escollit com a base per a la investigació, en la dimensió relativa a la **competència metodològica** del professorat vàrem definir indicadors al respecte. D'aquesta competència hem pogut extreure les següents conclusions.

Conclusió 9: Plantejament competencial de les propostes avaluatives.
Conclusió 10: Aplicació generalitzada de l'avaluació inicial.
Conclusió 11: Adaptació de l'avaluació al llarg de procés d'aprenentatge.
Conclusió 12: Aplicació d'avaluacions finals.
Conclusió 13: Poca varietat d'instrument d'avaluació.
Conclusió 14: Les proves escrites i els test motrius encara són utilitzats en l'avaluació.
Conclusió 15: El docent és el principal agent avaluador.
Conclusió 16: Els docent tenen poca relació amb els companys en aspectes relacionats amb l'avaluació.
Conclusió 17: En general, l'alumnat és informat abans de començar un procés d'aprenentatge d'alguns aspectes de l'avaluació.
Conclusió 18: L'alumnat rep poc feedback durant el seu procés d'aprenentatge.
Conclusió 19: Els centres no preveuen espais/moments per compartir aspectes específics de l'aprenentatge.
Conclusió 20: El professorat rep poc feedback de la seva activitat docent.
Conclusió 21: Les famílies són simples receptores de la informació final de l'avaluació.

Taula 58. Resum de les conclusions de l'objectiu 4.

Conclusió 9: El professorat, en la seva majoria, plantejava l'avaluació amb un enfoc competencial. No obstant, hi ha professionals que no tenien en compte aquesta perspectiva.

Sembla rellevant el fet que, després de 10 anys de la promulgació de la normativa que incorporava les competències al currículum de Catalunya (Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària i Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria), hi hagués prop d'un 20 % de professionals que no basessin les seves avaluacions amb un enfoc competencial, segons estableix la norma.

No obstant, els resultats són congruents amb l'afirmat per Champagne, Chiasson, Delaney i Lasnier (2014) que efectuaren una investigació sobre les pràctiques d'avaluació portades a terme pel professorat dels Cépecs[9] del Québec. El seu estudi els portava a concloure que el professorat d'Educació Física desenvolupava bones pràctiques d'avaluació, però encara estava lluny d'aplicar els principis d'avaluació específics per a l'ensenyament basat en un enfocament competencial, cosa que tampoc no és produïa en el professorat de les altres àrees del currículum, com mostraven els estudis de Bélanger i Tremblay (2012), en el marc d'una col·laboració entre el Collège Maisonneuve i du Regroupement dels col·legis PERFORMA.

[9] Acrònim de "Col·legi d'Ensenyament General i Professional"

Conclusió 10: L'avaluació inicial o diagnòstica era practicada per dues terceres parts dels enquestats, la qual cosa implica que una tercera part del professorat no es plantejava mai o poc portar-la a terme. S'observa que qui la desenvolupava en major mesura era el professorat amb més experiència.

Per a Jorba i Sanmartí (1993), l'avaluació diagnòstica, anomenada també predictiva o inicial, té la finalitat de determinar la situació de la qual parteix cada alumne abans d'iniciar qualssevol procés d'ensenyança i aprenentatge per tal de poder adaptar aquest a les seves necessitats. Mougenot i Dugas (2014) efectuaren una investigació en la afirmen que l'avaluació diagnòstica és una pràctica generalitzada entre els professorat enquestat (el 41% dels professors l'utilitzen sistemàticament i un 57% a vegades).

Conclusió 11: Al voltant del 80 % del professorat indica que dissenya activitats d'avaluació competencials al llarg del procés d'ensenyament-aprenentatge i les aplica, adaptant les unitats didàctiques a l'observat en el decurs del mateix. No hi ha cap docent que, tot i que no ho planifiqui, no efectuï adaptacions en la pràctica.

Mougenot i Dugas (2014) afirmen que el professorat té dificultats per integrar l'avaluació formativa en les seves pràctiques docents habituals. A l'analitzar les respostes proporcionades pels enquestats en la seva investigació, constataren que quasi la totalitat afirmava que emprava l'avaluació formativa, en la creença que era útil per als aprenentatges. No obstant, al creuar les dades se n'adonaren que només un 11% dels docents l'oferien en cada cicle d'aprenentatge, sense puntuar mai les activitats avaluadores. Això els portà a concloure que, malgrat que el professorat desitgés ajudar l'alumnat en els seu aprenentatges, els resultats testimoniaven que l'avaluació no s'aplicava en el sentit formatiu perquè consideraven que qualificar una

avaluació canviava la seva finalitat. Posar nota a una avaluació formativa és un compromís que no permet, per exemple, el dret a l'errada perquè la sanció és immediata. Afegeixen que el professorat que considera que l'avaluació origina estrès en l'alumnat proporciona menys qualificacions (notes) de mitjana per cicle.

Conclusió 12: Al voltant del 80% del professorat desenvolupa sempre o sovint avaluacions a l'acabar una unitat didàctica.

Com hem vist a la segona part, els corrents actuals de la ciència psico-pedagògica indiquen que l'aprenentatge és el resultat d'un procés constructiu que l'alumne realitza a partir dels esquemes de coneixement i acció que posseeix, la qual cosa implica la necessitat que el professorat esbrini quins són aquests, tant a l'inici com en el decurs del procés d'aprenentatge. Autors rellevants com Sanmartí, (2010); López Pastor (2006); Blázquez, (2013); Johnson i Johnson (2004) donen gran rellevància a l'avaluació processal centrada en l'alumne. Podem observar que, encara, hi ha una part significativa de professorat que no ho té en compte.

Conclusió 13: El professorat utilitzava poca varietat d'instruments. Els més emprats eren: el registre anecdòtic, les escales descriptives i les llistes de control. En la seva majoria, eren d'elaboració pròpia o extrets d'internet o llibres.

Existeix una àmplia varietat d'estratègies i instruments d'avaluació (Lopez Pastor, 2006; Sanmartí, 2019; Blázquez, 2013; Johnson i Johnson, 2004), però les respostes donades pels enquestats palesen que se n'usen pocs. Entre els menys emprats s'hi troben aquells que empoderen l'alumne i fomenten l'avaluació formativa i formadora. Així, per exemple, es comprova que el portafoli és utilitzat molt poc pels docents. Les proves escrites encara s'utilitzen en situacions avaluadores, un 56,9% les empra alguna vegada al llarg d'un trimestre escolar.

Blanco (2015) en un estudi amb el que pretenia conèixer quins procediments i instruments d'avaluació i qualificació eren els més utilitzats pels docents que imparteixen Educació Física a l'ESO a la ciutat de Lleó, diferencia entre procediments i instruments d'avaluació i de qualificació. Detectà que els d'avaluació més utilitzat pel professorat eren el diari de professor, les produccions motrius grupals i els treballs escrits. En canvi, els de qualificació més emprats eren els test d'aptitud física, les proves escrites individuals o en grup i les proves de capacitat motriu (no test d'aptitud física).

Conclusió 14*:* Les proves de condició física i els tests motrius d'elaboració pròpia eren els menys emprats per una mica més de la meitat del professorat. Els tests motrius estandarditzats ho eren en menor mesura i utilitzats per professorat amb menys coneixement de l'avaluació. S'aplicaven al finalitzar un procés, probablement, amb funció qualificadora.

Hem de tenir present, que, com indica el document "Competències bàsiques de l'àmbit de l'Educació Física. Identificació i Desplegament a l'educació secundària obligatòria (2017) "les proves o tests de condició física es poden utilitzar com a activitat d'ensenyament-aprenentatge, però no haurien de servir per qualificar els alumnes, atès que la condició física de cadascú per si mateixa no és un criteri d'avaluació" (p. 11). En aquest sentit Keating et al. (2008) ja van advertir que l'ús de test motrius i de condició física com a eina d'avaluació comporta el risc d'allunyar l'alumnat de la pràctica d'activitat física com a hàbit al llarg de la vida. De la mateixa manera Lopez Pastor i altres (2006) critiquen l'ús de les proves i test físics amb finalitats educatives per la manca de cientificitat a l'hora d'aplicar-los en aquest àmbit.

Monfette i Grenier (2015) afirmen que existeix poca informació relativa a la naturalesa simple o complexa de les tasques d'avaluació respecte de l'Educació Física i que alguns estudis (Carnus i Terrissa, 2006; Chan, Fenc, i Tinning,2011; Desrosiers, Genet-Volet, i Godbout, 1997; Lund i Veal, 2008) informen que el professorat d'Educació Física avalua principalment les habilitats motrius de l'alumnat, el rendiment i l'aptitud emprant proves estandarditzades. Refereix també, els treballs d'Annerstedt i Larsson, (2010); Redelius, Fagrell, Larsson, (2009); Jove, (2011) que indiquen que per efectuar un judici avaluador, alguns professors d'Educació Física prenen en consideració aspectes administratius com ara la puntualitat, l'equipament i la indumentària adequada. Afegeix que altres investigadors consideren aspectes com la participació de l'alumne, l'esforç, la cooperació, l'esportivitat, l'ajuda mútua i el lideratge (Cogérino, 2002; Jaakkola i Watt, 2011; Redelius i Hay, 2012). També assenyala que els aspectes teòrics són, a vegades, avaluats a través de treballs escrits i exàmens (Chan, Hay, i Tinning, 2011; Lund i Veal, 2008).

Conclusió 15: El professor era el principal agent avaluador en el procés d'ensenyament-aprenentatge. L'heteroavaluació era la principal forma d'avaluació davant d'altres opcions com l'autoavaluació o la coavaluació. La primera era poc emprada. Una cinquena part dels professorat no la posava en pràctica mai. Respecte a la coavaluació (o avaluació entre iguals) era poc emprada (un 82% no la feia servir mai o poc).

Aquesta dada ens indica la poca incidència de l'avaluació formadora en els processos d'ensenyament-aprenentatge, que promou que sigui l'alumne qui s'avaluï, per afavorir la regulació del seu propi aprenentatge (Blázquez, 2017; Lopez Pastor; 2007; Sanmartí, 2019).

Monfette i Grenier (2015) citen diversos estudis que mostren que l'avaluació formativa, l'autoavaluació i la revisió per parells s'utilitzen en l'ensenyament de l'Educació Física i la Salut (Chrana, Murtagh i Bowles, 2012; Gurvitch i Lund, 2011; James, Griffin i Dodds, 2009; Lentillon-Kaestner i Cogérino, 2005; Lund, 1997; Mintah, 2003).

Hipotetitzem que els resultats derivats d'aquesta conclusió venen condicionats, com diu Marina (2013), per les poques sessions setmanals d'Educació Física que es contemplen al currículum, l'escassa duració d'aquestes i, en conseqüència, la manca de temps per dur-les a terme.

Conclusió 16: Els docents tenien poca relació amb els companys en aspectes relacionats amb l'avaluació.

Tot i la importància cada vegada més rellevant de la col·laboració entre docents (Monguillot, 2017), hem pogut observar, tant en les converses dels grups de discussió com en els qüestionaris, que el professorat treballa bastant sol a l'hora d'abordar l'avaluació.

Butler (2006), en un treball sobre l'autoregulació de l'aprenentatge i col·laboració en el desenvolupament professional del professorat, conclou que la construcció col·laborativa de noves estratègies d'aprenentatge estava clarament vinculada als objectius i a les oportunitats de reflexió individual i col·lectiva sobre la pràctica (Butler et al. , 2004; Englert i Tarrant , 1995; Perry et al.,1999).

Conclusió 17: Abans d'iniciar un procés d'aprenentatge l'alumnat era informat sobre diverses dimensions de l'avaluació que s'emprarien: els criteris, els instruments, els moments, ...,

Aquest és un aspecte important segons Tolgfors i Öhman, (2015) i Lopez Pastor (2013). Aquest últim manifesta que el professorat no acostuma a implicar l'alumnat en l'elaboració dels elements que l'ajudarien a aprendre (avaluació formativa i formadora). Per tant l'alumne és un simple agent receptor d'informacions de l'avaluació, però no se l'implica com a agent de l'avaluació en el disseny i la pràctica.

Monfette i Grenier (2015) assenyalen que els estudis de Grenier i Beaudoin (2012) sobre les percepcions que tenen els alumnes sobre l'avaluació indiquen que aquests la consideren rellevant perquè els motiva, ajudant-los a progressar, treballar més i comportar-se adequadament. Fan referència al treball de MacPhail i Halbert (2010), que conclouen que els alumnes valoren positivament la participació en els processos avaluatius perquè consideren que facilita els seus aprenentatges. Per un altre costat, assenyalen que diversos investigacions (Chróinín, Murtagh, & Bowles, 2012; Gurvitch & Lund, 2011; James, Griffin, & Dodds, 2009; Lentillon-Kaestner & Cogérino, 2005; Lund, 1997; Mintah, 2003) mostren que l'avaluació formativa, l'autoavaluació i la revisió per parells són emprats pel professorat d'Educació Física i la Salut. En un altre sentit, afegeixen que els criteris d'avaluació han de ser establerts amb antelació, definits de manera clara i explícita i proporcionats a l'alumnat per a que sigui conscient del que s'espera d'ells. Indiquen que, no obstant, algunes recerques (Grenier i Beaudoin, 2012; Chan, Hay, i Tinning,2011; Chrain, Murtagh, i Bowles, 2012; James, Griffin, i Dodds, 2009; Lorente i Kirk, 2013; MacPhail i Halbert, 2010; Redelius i Hay, 2012) mostren que el professorat sovint no planifica les avaluacions amb antelació, sinó que les dissenya al llarg del desenvolupament de les sessions i proporciona els

criteris a l'alumnat abans de l'avaluació. Assenyalen, també que diverses estudis (Annerstedt i Larsson, 2010; Hay i Macdonald, 2010; James, Griffin, i Dodds, 2009) mostren que els criteris d'avaluació no sempre són clars i explícits per als estudiants i els seus pares.

Conclusió 18: L'alumnat rebia poc feedback, tant individual com grupal, durant el seu procés d'aprenentatge. Quan se li proporcionava, tenia lloc tant durant el desenvolupament d'una unitat com al finalitzar-la. El feedback individual era menys emprat que el grupal.

Tot i que el feedback és considerat un aspecte clau per a l'aprenentatge (Hattie i Timperley, 2007; William, 2010; Sanmartí, 2019), es pot observar que hi ha un nombre elevat de docents que el proporciona poc o mai.

En una altra investigació de Kangalgil i Özgül (2018) en la que s'analitza l'ús de la retroalimentació a l'Educació Física des del punt de vista de l'alumnat, el 45,3% d'aquest manifestava que va rebre comentaris verbals freqüents, el 30,3% visuals i el 32,6 % verbals i visuals alhora, la qual cosa significa que l'alumnat percebia que més de la meitat del professorat no proporcionava retroalimentació de manera freqüent.

Conclusió 19: Els centres no preveien espais/moments per compartir aspectes específics de l'avaluació. Els enquestats indicaven que no es generaven espais/moments específics que facilitessin la col·laboració entre els docents per compartir assumptes relacionats amb l'avaluació. Els emprats majoritàriament per parlar d'avaluació eren els claustres, les reunions de cicle, de nivell i de departament, però no se'n contemplaven d'específics.

Conclusió 20: El professorat rebia molt poc feedback de la seva activitat docent per part d'altres membres de la comunitat educativa. Només prop d'una quarta part dels docents manifestava rebre'l. En la majoria de casos, provenia de l'alumnat.

Veiem que no hi ha dinàmiques d'avaluació entre iguals (professors), ni participació de les famílies i molt poc contrast amb l'alumnat. Lizasoain, L., Touron, J. i Sobrino, A. (2015) en una recerca estatal determinen que una quarta part dels docents espanyols afirma no haver rebut mai cap observació de la seva tasca docent. En el mateix treball els autors consideren que "el feedback constitueix un element essencial de l'avaluació dels docents, sent aquesta una eina fonamental dels processos de millora de la qualitat" (p. 475).

Conclusió 21: Les famílies són simples receptores de la informació final de l'avaluació dels seus fills. Aquesta es proporciona, bàsicament, al finalitzar cada trimestre o quan es presenta alguna circumstància excepcional.

Respecte a aquesta conclusió volem destacar les valoracions de Brown i Barrera (1999) quan expliquen que la relació de les famílies amb els processos d'avaluació en educació no s'han desenvolupat correctament degut a la tradició, però cal empoderar-les-hi. En el mateix sentit, Macy, M., Thorndike-Christ, T., & Lin, Y.-C. (2010) citen que diferents organitzacions educatives americanes defensen la participació de les famílies en l'avaluació dels alumnes.

Altres investigacions mostren que hi ha un cert temor, per part dels pares, que una excessiva intervenció sigui contrarestada per la posada en pràctica de represàlies del professorat en contra dels seus fills. Megías Quirós (2006), afirma que els professors creuen que la major part dels pares es preocupa només per les notes. Per a López

Larrosa (2009), les notes resulten en molts casos l'únic contacte dels pares amb l'escola.

En la mateixa línia d'aquesta conclusió, Romero (2010), després d'analitzar diferents treballs, estableix que les relacions entre els progenitors i l'escola es dibuixen, llevat d'excepcions, en alguna d'aquestes tres direccions:

1. Formal/burocràtic: serien les reunions més o menys marcades, per dir-ho així, "obligatòries".

2. Sancionador-defensiu: contactes o entrevistes quan ha sorgit un conflicte;

3. Inexistent: els pares no tenen interès pel que passa a l'escola, i els mestres tampoc creuen que parlar amb els pares sigui la solució. La única connexió és la que s'estableix a través dels "deures" escolars.

13.6. Conclusions sobre l'objectiu 5

Objectiu de la recerca 5: Determinar els aspectes que els docents observen com a dificultats en l'acció de l'avaluació.

Aquest objectiu es correspon amb la dimensió **competència personal** en el nostre model de competències professionals docents del professorat d'Educació Física. Engloba aquells aspectes més personals, com la capacitat de reflexionar i opinar d'assumptes relacionats amb l'avaluació.

Conclusió 22: El professorat percep l'avaluació com una tasca complexa que porta implícita dificultats per desenvolupar-la.
Conclusió 23: Els factors significatius en les dificultats.
Conclusió 24: El professorat no avalua perquè sigui una tasca obligatòria si no que té en compte altres valors.
Conclusió 25: La qualificació numèrica és ben percebuda pel professorat.

Taula 59. Conclusions de l'objectiu 5.

Conclusió 22: **Els professorat percebia l'avaluació com una tasca complexa que porta implícites dificultats per desenvolupar-la. El 84% del professorat enquestat considerava l'avaluació com una tasca complexa.**

Als grups de discussió ja va quedar palesa l'opinió de diferents participants en el mateix sentit. Sanmartí (2019) defensa que el procés d'avaluació és una tasca complexa per la gran quantitat de variables que se'n deriven de la pròpia activitat. En aquest sentit, a la següent conclusió es descriuen alguns dels factors més significatius que la determinen.

Conclusió 23: **Com a factors més significatius (qualificació alta o molt alta per al menys el 50% dels enquestats) determinants de les dificultats per desenvolupar l'avaluació**

s'assenyalaven: l'excessiu nombre d'alumnes a les classes, la diversitat a l'aula, els canvis en la legislació educativa, la manca d'oferta formativa, la manca de temps per avaluar, la manca de temps per organitzar i gestionar l'avaluació i l'avaluació i programació per competències.

Conclusió 24: El professorat no avaluava perquè fos una tasca obligatòria sinó que considerava altres valors. Entre els factors que determinaven la importància de l'avaluació (qualificació alta o molt alta per al menys el 50% dels enquestats) el professorat assenyalava: valorar l'evolució dels aprenentatges de l'alumnat, qualificar i acreditar els seus progressos, motivar-lo, ajudar-lo a millorar el seu aprenentatge, per individualitzar-lo, per informar les famílies del progrés dels seus fills/filles, per diagnosticar inicialment l'alumnat i per valorar l'eficàcia de l'ensenyament.

Conclusió 25: Aproximadament la meitat del professorat manifestava que encara que no fos obligatori continuarien qualificant amb una nota (numèrica o literal).

Al respecte d'aquestes darreres conclusions, Morrissette i Legendre (2011) afirmen que existeix un ampli reconeixement social vers les tasques formals d'avaluació tradicional, que serveixen com a llenguatge comú entre l'escola i altres actors socials, inclosos pares d'alumnes. Per aquest motiu els docents es veuen pressionats per a seguir-les emprant. Considera que aquesta tensió entre l'avaluació sancionadora i l'avaluació formativa provoca conseqüències indesitjables, com ara el fet d'assenyalar i etiquetar l'alumnat, que poden desmotivar-lo i desposseir-lo dels seu projecte d'aprenentatge.

Capítol 14. Consideracions finals

14.1. Limitacions de la recerca

Creiem que, com a investigadors, hem de ser conscients d'algunes limitacions de la nostra recerca que, d'una manera o altra, poden haver afectat el seu desenvolupament. Al nostre judici, les que poden haver resultat més significatives són les següents:

- L'autor d'aquesta recerca és mestre i professor d'Educació Física, **ocupació** a la dedica el 100% de la seva jornada laboral. La tesi ha esta elaborada durant el seu temps lliure.

- Relacionat i condicionat per l'anterior, una segona limitació ha estat el llarg **interval de temps** que ha ocupat la recerca, desenvolupada des de l'any 2014 fins al 2020. Durant aquest període s'han modificat normatives i s'ha incrementat la literatura relacionada amb el tema objecte d'investigació, la qual cosa pot implicar que no s'hagin contemplat determinades qüestions en algun punt de la tesi.

- Considerem una limitació que l'investigador no hagi **participat en cap grup d'investigació universitari**.

- Una altra qüestió a considerar és el **marc teòric.** L'objecte de la investigació implicava, entre d'altres, tres conceptes que comprenen una amplíssima bibliografia que no hem pogut considerar en la seva totalitat, per condicionats temporals i idiomàtiques. Alhora, es tractava de camps en continua revisió i reconstrucció. Tot i aquests obstacles, creiem que el marc construït és prou ric, variat i consistent per validar la nostra recerca.

- **L'elaboració del qüestionari** per a la recollida de dades. Ens queda el dubte de si mancaven qüestions a avaluar, si els ítems de resposta eren els més adients, si l'organització i l'estructura eren les més adequades, ... per obtenir les millors respostes a la pregunta que ens havíem fet al plantejar la tesi. Som conscients que tot és susceptible de millora.

- Limitació de **la realitat estudiada**. L'univers al que afectava la nostra investigació ha estat constituït per una població reduïda.

- Limitació sobre la **veracitat de les respostes**. Les conclusions que hem extret es basen en les respostes donades pel professorat a un qüestionari, la qual cosa implica que poden no reflectir el que succeeix diàriament en les seves pràctiques. Entenem que aquelles poden mostrar l'autèntica realitat, però també poden ser resultat de la percepció subjectiva dels enquestats o bé poden correspondre a la necessitat de ser "políticament" correctes. Som conscients de la complexitat que implica desenvolupar la tasca docent. La invitació a participar en una investigació no forma part de la pràctica habitual del professorat. Fins i tot, podríem afirmar que resulta estranya i no és percebuda com una situació còmoda. Alguns, tot i l'anonimat, la percebien com una forma de control o fiscalització de la seva acció docent, com van comentar a l'investigador alguns docents amb els que hi havia tracte i confiança personal. L'ús d'altres estratègies metodològiques que validessin la veracitat de les respostes donaria la mesura real de la situació del professorat respecte a l'objecte de la investigació. En el nostre cas, la utilització de procediments més intrusius no es va considerar possible ni adient. La qüestió quedarà reflectida en les línies d'actuació futures.

14.2. Línies d'actuació futures

De l'anterior s'infereix que la pràctica i la formació continuada són molt importants. Aquest és un aspecte que des de les institucions corresponents s'hauria de valorar i estudiar.

1. Línies d'investigació en avaluació i EF.

Una de les possibles línies d'actuació resultants de la tesis seria continuar la recerca aplicant-la a altres contextos. En aquest sentit, les possibles línies d'investigació es podrien guiar per:

a) Ampliar l'univers d'estudi a espais geogràfics més amplis (comarques, regions, ...). La proposta de competències en avaluació es podria estendre a territoris més amplis per conèixer una realitat més generalitzable del tema estudiat.

b) A partir de diferents realitats es podrien comparar les competències dels professional en avaluació en diferents contextos educatius.

c) Complementar-la amb una recerca observacional de l'actuació real del docent. Aquesta línia aportaria una fotografia més real de les competències docents en avaluació en Educació Física.

d) Concretar la investigació en una determinada dimensió de les competències docents relacionades amb l'avaluació a l'Educació Física. En la nostra tesis s'ha desenvolupat un model que ha considerat quatre dimensions competencials i una de contextual.

En tot cas, aquestes són només algunes idees de línies a investigar. Som conscients que el ventall de recerca sobre el tema pot resultar molt més ampli. En la selecció anterior, hem assenyalat aquelles que hem estimat més correlacionades amb la nostra tesi.

2. Línies d'actuació en formació específica en avaluació i EF.

Possibles actuacions a desenvolupar a rel de les dades i conclusions extretes d'aquesta tesi:

a) Formació: Estructurar un model de formació específic en avaluació de l'Educació Física. Cada dia apareixen més propostes d'avaluació en l'àmbit de l'educació però poques s'emmarquen en el context concret de l'Educació Física i, en general, són poc accessibles a tot el professorat. A partir del model competencial que ha servit de base per al desenvolupament de la tesi es podria construir un model de formació específic que donés resposta a les diferents necessitats de formació.

b) Grups de treball. Establir grups de treball específics en l'àmbit de l'avaluació a l'Educació Física al territori per poder desenvolupar estratègies i innovacions específiques per part del professorat de la zona.

BIBLIOGRAFIA

AASSA (2010). *Manual de OSAC/AASSA. Sistema de Evaluación del Desempeño de Docentes*. https://www.aassa.com/uploaded/Educational_Research/OSAC/Evaluation_Systems/Spanish_Version_of_Teacher_Performance_Evaluation_Handbook.pdf

Abraham, F. (2008). Sociedad del conocimiento y calidad de la educación. *Cuadernos de Docencia universitaria 1*, 129-135. http://www.educandus.cl/ojs/index.php/cdocencia/article/viewFile/15/17

Acha A., Velázquez R., Moya J.M. (2007). El estatus de la Educación Física en el Currículum de Educación Secundaria Obligatoria. Algunas propuestas de solución. *II Congreso Internacional y XXIV Nacional de Educación Física*. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiZ2NiZpuTtAhXESBUIHf_QAHMQFjAAegQIARAC&url=http%3A%2F%2Fwww.uibcongres.org%2Fimgdb%2Farchivo_dpo2447.pdf&usg=AOvVaw1wMn4QBIigTU3M6jSTd6Z0

Aguerrondo, I. (1999). *El Nuevo Paradigma de la Educación para el siglo. OEI. Desarrollo Escolar y administración Educativa 8(5)* 7-16. http://www.oei.es/administracion/aguerrondo.htm

Aiken, L. R. (2003). *Tests psicológicos y evaluación*. Mexico: Pearson Educación.

Alcalá, M. J., Cifuentes, P. i Blázquez, M. R. (2005). Rol de profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 8(5), pp. 7-16. https://www.researchgate.net/publication/237029900_Rol_del_profesorado_en_el_Espacio_Europeo_de_Educacion_Superior

Aledo, A. (1995). El análisis de competencias: ¿Un cambio hacia el learning organization? *Capital Humano, N.81,* 52-55.

Alonso, M. (2003). *Las tecnologías del lenguaje*. Barcelona: UOC.

Álvarez C. i Luna A. (2011). *Criterios para una evaluación formadora en la fundación Centro Investigación y Estudios Odontológicos*. –CIEO-. Trabajo de Grado para optar por el Título de Especialista en Docencia Universitaria. Universidad militar Nueva Granada. Bogotà. http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/5380/2/AlvarezSolanoCarolina2011.pdf

Álvarez, J. M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata

Álvarez, J. M, (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias, a J. Gimeno, A. Pérez, J. Martínez, J. Torres, F. Angulo, i J. Álvarez, *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 206-243). Madrid: Morata.

Álvarez*, V. (2007). Formación basada en competencias para profesionales de la orientación (versión electrónica). Educación XX1, 10,* 15-37. https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.295.

American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education, National Education Association (1990). S*tandards for teacher competence in educational assessment of students*. Washington, DC: National Council on Measurement in Education. https://buros.org/standards-teacher-competence-educational-assessment-students.

Ander-Egg, E. (2000). *Metodología y práctica de la Animación Sociocultural*. Madrid: CCS.

Aneas, A. (2003). *Competencias interculturales transversales en la empresa: un modelo para la detección de necesidades formativa*s. Tesi doctoral. Universitat de Barcelona.

Aneas, A. (2003). Competencias profesionales. Análisis conceptual y aplicación profesional*. Conferència del Seminari Permanet de Formació Professional*. http://www.edu.xunta.es/centros/cfrcoruna/system/files/Asumpta+Aneas.pdf

ANECA (2005*). Libro Blanco. Título de Grado en Magisterior. Volumen 1*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Anguera, M.T. (1995). *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Editorial Síntesis.

Anguera, M.T. (2003). La metodología selectiva en la Psicología del Deporte. Hernández (Coord.). *Psicologia del Deporte (Vol 2). Metodologia,* 74-96. Buenos Aires: Efdeportes.

Anguera, M.T. (2004). Posición de la metodología observacional en el debate entre las opciones metodológicas cualitativa y cuantitativa. ¿Enfrentamiento, complementariedad, integración? *Psicologia em Revista*, 10(15), 13-27. Recuperat de http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/193

Arellano, C., Leal, R. i Sanhueza, P. (2012). ¿Racionalidad técnica o racionalidad práctica ? *Contenido, Cultura y Ciencias Sociales, n.1,* 81-87. http://www.academia.edu/5582361/Racionalidad_T%C3%A9cnica_o_Racionalidad_Pr%C3%A1ctica

Argos, J., Ezquerra, M.P. i Castro, A. (2010). El proyecto educativo como elemento vertebrador de la práctica pedagógica: reflexiones y propuestas para la acción.

Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria, 22, 1, 183-205. https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/8301/8329

Argundín, Y. (2099). *Educación basada en competencias.* México:Trillas.

Arias, L.M. (2009). Interdisciplinariedad y triangulación en ciencias sociales. *Diálogos Revista Electrónica de Historia, vol. 10, núm. 1, febrer-agost, 2009*, 120-136. https://www.redalyc.org/pdf/439/43913137005.pdf

Arias, M.M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Revista de Investigación y Educación en Enfermermería*. 2000;18(1). 13-26, https://www.redalyc.org/pdf/1052/105218294001.pdf

Arkansas Department of Education (2013). *Competencies for Teachers of Physical Education/Health, Grades K-12*. http://www.arkansased.gov/public/userfiles/HR_and_Educator_Effectiveness/Educator_Prep/Ed_Competency_Areas/Physical_Education_and_Health_K_12_Feb_10_14.pdf

Arribas, J.M. (2017). La Evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado.* http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56754639020

Bailey, R (2002). *Teaching Physical Education. Handbook for Primary and Secondary Teachers.* London: Kogan-page Ltd.

Banc Mundial (2016). Informe sobre el desarrollo mundial 2016: Dividendos digitales. *Cuadernillo del "Panorama general",* Banco Mundial, Washington DC. http://documents.worldbank.org/curated/en/658821468186546535/pdf/102724-WDR-WDR2016Overview-SPANISH-WebResBox-394840B-0U0-9.pdf

Baribeau, Anick (2009). *Analyse des pratiques d'évaluation des compétences d'enseignants de français, secondaire premier cycle, pour établir un jugement*

professionnel lors du bilan des apprentissages. Mémoire. Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières. http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1187

Barrachina, J., Blasco, J.E. (2012). Anàlisi del desenvolupament de les competències bàsiques en el currículum d'Educació Física en l'ESO a la Marina Baixa. Un estudi de cas. *Apunts. Educació Física i Esports. núm. 110. 4t trimestre,* 36-44. https://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFE/article/view/261249

Bassedas, E., Huguet, T. i Solé I. (2004). *Aprendre i ensenyar a l'educació infantil.* Barcelona: Graó.

Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Bedolla, R., Miranda, A., Bedolla, D., Sánchez, O., Castillo, B., Gervacio, H., i Bedolla, J.J. (2019) Evaluación de competencias docentes. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*. Vol 4. N. 1, 63-78.

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.

Berk, R. A. (1986). A consumer's guide to setting performance standards on criterion-referenced tests. *Review of Educational Research* 56(1), 137–172

Bers, T.H. (1989). The popularity and problems of focus-group research. *College and University, 64 (3).* 260-268.

Betrián, E., Galitó, N., García, N., Jové, G. i Maraculla, M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica*. REICE: Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación, 11(4)*, 5–24.

Bienenstok, T. (1965). Resistance to an Educational Innovation. *The Elementary School Journal.* Vol. 65, No. 8. 420-428.

Blaikie, N.W.H. (1991). A critique of the use of triangulation in social research. *Quality and Quantity. N. 25*. 115-136.

Blanco, A. (2007). *Trabajadores competentes: introducción y reflexiones sobre la gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid:ESIC.

Blanco, M.D. (2015). *Los procedimientos e instrumentos de evaluación y calificación utilizados en educación física en la ESO en la ciudad de León*. Trabajo de fin de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/5218/TFG%20-%20Miguel%20Delfin%20Blanco%20P%C3%A9rez%20(1).pdf?sequence=1.

Blanco, R. (1912). *Tratado elemental de Pedagogía*. 5ª ed. Madrid: Tipografia de la "Revista de Archivos Bibliotecas y Museos".

Blázquez, D. (1990). *Evaluar en educación física*. Barcelona: Inde.

Blázquez, D. (1993). Perspectivas de la evaluación en educación física y deporte. *Apunts: Educación física y deportes, (31),* 5-16.

Blázquez, D. (2002). *La educación física*. Barcelona: Inde.

Blázquez, D. (2010). La evaluación de las competencias en educación física. Blázquez, D. i Sebastiani, E.M. (edit.). *Enseñar competencias en educación física*. Barcelona: INDE. Pag 110-189.

Blázquez, D. (2010). Las competencias básicas. Blázquez, D. i Sebastiani, E.M. (edit.). *Enseñar competencias en educación física*. Barcelona: INDE.

Blázquez, D. (2013). *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de educación física.* Barcelona: Inde.

Blázquez, D. (2017). *Como evaluar bien en educación física: el enfoque de la evaluación formativa*. Barcelona: Inde.

Blázquez, D. (2016). *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de Educación Física. La gestión didáctica de la clase*. Barcelona: INDE.

Blázquez, D. i Sebastiani, E.M. (ed.). (2010). *Enseñar competencias en educación física*. Barcelona: INDE.

Blázquez, M.L., Masclans, R., Canals J. (2019). *El futuro del empleo y las competencias profesionales del futuro: la perspectiva de las empresas.* IESE.Business School: University of Navarra. https://media.iese.edu/research/pdfs/ST-0490.pdf

Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Volumen 1*. New York: Longman.

Bolívar, Antonio (2008). Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, n.º 2, pp. 57-74.

Bone, A. (1989). Educación física. Quo vadis? *Apunts d'Educació Física i Esports. N. 16-17. 2n trimestre.*

Bordas, M.I. i Cabrera, FA. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía. Any LIX. 218.* 25-48.

Borrell, E i Chavarria, X. (1998). *L'avaluació interna del centre*. Barcelona: Dossiers Rosa Sensat.

Boyatzis, R.E. (1982*). The Competent Manager*. New York: John Wiley Sons.

Briones, G. (1996). *Epistemología de las ciencias sociales.* Bogotá: Instituto colombiano para el fomento de la educación superior. ttps://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Epistemologia%20de%20las%20ciencias%20sociales.pdf

Brookhart, S. (2011). Educational Assessment Knowledge and Skills for Teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice, Vol. 30, No. 1,* 3–12.

Brown, W., Barrera, I. (1999). Enduring Problems in Assessment: The Persistent Challenges of Cultural Dynamics and Family Issues. *Infants & Young Children, 12(1),* 34–42.

Bruner, J. i Wood, D. J. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,n. 17,* 89-100.

Brunet, I., Catalin, L. (2016). El discurso por competencias: Una propuesta de clarificación conceptual. *Intangible Capital. Vol 12. núm 4. URV.* 978-1005.

Brunet, I., Belzunegui, A. i Pastor, I. (2000). *Les tècniques d'investigació social i la seva aplicació*. Col·lecció Eina, 13. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.

Bulley, C., Donaghy, M., Coppoolse, R., Bizzini, M., van Cingel, R., DeCarlo, Dekker, L., M., Grant, M., Meeusen, R., Phillips, N., i Risberg, M. (2004). *Sports Physiotherapy Competencies and Standards.* http://ifspt.org/wp-content/uploads/2012/04/SPTCompetenciesStandards-final-draft.pdf

Bunk, G.P (1994). La transmisión de las competencias y la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Professional. 1,* 8-14.

Bustelo, M. (2001). *La evaluación de las políticas públicas de igualdad de género de los gobiernos central y autonómicos en España: 1995–1999.* Tesi doctoral. Universidad Complutense de Madrid. http://biblioteca.ucm.es/tesis/cps/ucm-t25225.pdf

Butlar, D.L. (2006). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation. Vol 31. N.1,* 55-78. https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2005-v31-n1-rse994/012358ar/

Cabezas, D., González, C. i Carpintero, E. (2014). Evaluación Integral en docentes. Perfiles de docentes con respecto su percepción de la evaluación. *Estudios*

Pedagógicos, vol. XL, n. 1, 61-74. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=en

Cabrera, F. (1987). *Proyecto docente sobre técnicas de medición y evaluación educativas.* Barcelona: Universidad de Barcelona.

Callcott, D., Miller, J. i Wilson-Gahan, S. (2015). *Health Physical Education. Preparing educators for the future.* Melbourne: Cambridge Univerity Press.

Callejo, J. (2001*). El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación.* Barcelona: Ariel Practicum.

Callejo, J (2002) Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública, n. 76,* pp. 409-422

Campos Rius, J. (2015). *Les competències professionals de l'entrenador de tennis. La visió dels seus formadors a nivell internacional.* Tesi doctoral. Universitat Ramon Llull. http://www.tdx.cat/handle/10803/288369

Canales, F.H., Alvarado, E.L. i Pineda, E.B. (1994) *Metodología de la investigación*. ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD: Washington

CANAL/UGR (2017). Un estudio demuestra que los niños con una mejor condición física tienen más materia gris en el cerebro*. CANAL/UGR*. *Universidad de Granada*. https://canal.ugr.es/noticia/ninos-materia-gris-cerebro/

Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.

Cano, E. (2010). El aprendizaje por competencias en el entorno universitario a P. Canto (Coord.), *Estudios y perspectivas sobre la enseñanza* (pp. 15-46). México: Universidad Autónoma de Yucatán.

Capllonch, M. (2005). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la Educación Física de Primaria: Estudio sobre sus posibilidades educativas*. Tesi doctoral. Universitat de Barcelona. Barcelona.

Cardona, P. i Chinchilla, N. (1999). Evaluación y desarrollo de las competencias directivas. *Harvard Deusto Business Review. 89.* (pàg10-27).

Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*. México:Progreso.

Casanova, M.A. (1999). *Manual de evaluación educativa.* Madrid:La Muralla.

Casanova, M.A. (2012). *La evaluación de las competencias básicas*. Madrid: La Muralla.

Castillejo, J.L. (1983). *Nuevas Perspectivas en las Ciencias de la educación*. Madrid:Anaya.

Castillo, M. i Gamboa, R. (2012). Desafíos de la educación en la educación actual. A *Diálogos educativos*. http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n24/castillo

Castillo, S. i Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson educación.

Central Sindical Independent y de Funcionaris (2016). *L'avaluación del profesorat: una eina discriminatoria?* Recuperat el 12-02-218 de https://www.csif.es/sites/default/files/field/file/L%27AVALUACI%C3%93%20DEL%20PROFESSORAT%2C%20UNA%20EINA%20DISCRIMINAT%C3%92RIA.pdf

Champagne, G., Chiasson, L. Delaney, R. i Lasnier, F. (2014). *Les pratiques évaluatives en éducation phisique à l'ordre d'enseignement collégial. Rapport d'analyse du sondage.* FÉÉPEQ. Université de Sherbrooe – FEPS (Québec). https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/2663/031394-pratiques-evaluatives-edu-pysique-cegeps-FEEPEQ-2013.pdf?sequence=1

Chaparro, F. i Pérez, A. (2010). La evaluación en Educación Física: enfoques tradicionales versus enfoques alternativos. *Revista digital Efdeportes, 140*.

http://www.efdeportes.com/efd140/la-evaluacion-en-educacion-fisica-enfoques-alternativos.htm

Chauvigné, C. (2016). Évaluer des compétences: un jugement d'adaptabilité. *Education et Francophonie, vol. 44.2,* 86-108. https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-44-2-086_CHAUVIGNE.pdf

Chavarria, X. (2005). *Estudi diagnòstic sobre l'avaluació del professorat*. Memòria de l'estudi realitzat durant la llicència concedida el curs 2004-2005. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. http://www.xtec.cat/sgfp/llicencies/200405/memories/978m.pdf

Chelinsky, E (1987). What have we learned about the politics of program evaluation? *Educational evaluation and policy analysis*. 9, 199-213.

CIDEC (Sense data). Competencias profesionales. Enfoques y modelos a debate. C*uadernos de Trabajo, n 27.* Donostia: Gobierno Vasco. https://docplayer.es/13482606-Competencias-profesionales-enfoques-y-modelos-a-debate.html

Cimera Mundial sobre la Societat de la Informació (2005). http://www.itu.int/net/wsis/index-es.html

Claramunt (2014). Atrevir-se al canvi: estratègies per vèncer la por al canvi. *Blog de Roser Claramunt*. https://www.kaizensingular.com/ca/atrevir-se-canvi-estrategies-vencer-por-canvi/

Colás, P., Contreras, J. A. (2013). La participación de las familias en los centros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2). 485-499. http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.171031

Coll, C. (1985). Bases pedagógicas. *Cuadernos de Pedagogía, 139* 12-16.

Coll, C. (1986). *Marc Curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Coll, C. (1994). *Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar.* Barcelona: Paidós.

Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica, *Anuario de Psicología*, 69, 153-178.

Coll, C. (2002). Concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. Apuntes para la presentación en powerpoint. Document web. https://psicoeducativaweb.files.wordpress.com/2016/05/concepcion_constructivista_de_la_ensenanza_y_el_aprendizaje-03-marzo.pdf

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa, 161.* 34-39.

Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas. *Pensamiento Iberoamericano,7,* 47-66. http://www.psyed.edu.es/grintie/prodGrintie/articulos/CC_2010_PensamientoIberoamericano.pdf

Coll C. i Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de Pedagogía, 318,* 50-54.

Comisión Europea (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2007. https://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1

Congreso de los Diputados. *Comisiones, núm. 220, de 09/05/2017.* http://www.congreso.es/portal/page/portal/Congreso/PopUpCGI?CMD=VERDOCCONF=BRSPUB.cnfBASE=PU12PIECE=PUWDDOCS=1-1FMT=PUWTXDTS.fmtOPDEF=YQUERY=%28D%29.PUBL.+%26+%28CONGRES

0%29.SECC.+%26+%28COMISION-DE-EDUCACION-Y-DEPORTE%29.ORSE.+Y+DSCD-12-CO-220.CODI.#1

Consejo Económico y Social de España (2018). *El futuro del trabajo*. Informe 03/2018. http://www.ces.es/documents/10180/5182488/Inf0318.pdf

Contreras, J.L. (2011). Formación de competencias: tendencias y desafíos en el siglo XXI. *Universitas 15,* 109-138.

Contreras, O. (2004). *Didáctica de la educación física: un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE.

Contreras, O. (2012). Las competencias del profesor de Educación Física. Contreras, O., Cuevas, R., Blázquez, D., Lleixà, T., García, L., Sebastiani E., Barrachina, J. (2012). *Las competencias del profesor de Educación Física*. Barcelona: INDE.

Contreras, O., Cuevas, R. (2011). *Las Competencias básicas desde la educación física*. Barcelona: INDE.

Cook T.D., Reichardt CH.S. (1986). *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa.* Madrid: Morata.

Córdoba, T., López, V.M. i Sebastiani, E. (2018). ¿Por qué Hago Evaluación Formativa en Educación Física? Relato Autobiográfico de un Docente. *Estudios Pedagógicos XLIV, N° 2,* pp 21-38

CORE-education (2017). *Trend 10: New approaches to assessment*. http://core-ed.org/legacy/thought-leadership/ten-trends/ten-trends-2014/new-approaches-assessment

Corominas, J. (1998). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.

Danielson, C. (2013). The framework for Teaching. *Evaluation Instrument*. http://www.loccsd.ca/~div15/wp-content/uploads/2015/09/2013-framework-for-teaching-evaluation-instrument.pdf

Danielson. C (2011). *Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación*. PREAL. Santiago de Chile: CIDE. http://www.empresariosporlaeducacion.org/media/documentos2011/otrosdocumentos2012/doc51_competenciasdocentes_enero2011.pdf

Darling-Hammond, L. (2012). *Creating a Comprehensive System for Evaluating and Supporting Effective Teaching*. Sanfort University. https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/creating-comprehensive-system-evaluating-and-supporting-effective-teaching.pdf

De la Torre, A., Del Rincon, D. i Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.

De Miguel, A. (1991). *Estudio sobre el desarrollo profesional de los docentes no universitarios. Análisis de las resistencias a la innovación educativa*. Madrid: CIDE.

Declaració de Berlin (2015). *Carta Internacional de la educación Física y el deporte 2015*. Coldeportes. MINEPS. UNESCO. https://politicaspublicasydeporte.files.wordpress.com/2018/09/carta-internacional-de-la-educacic3b3n-fc3adsica-unesco.pdf

Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius. *DOGC núm. 5686 de 05-10-2010.*

Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. *DOGC núm. 6900, de 26-06-2015.*

Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. *DOGC núm. 6945, de 28.8.2015.*

Del Pozo, J.A. (2012). *Competencias profesionales: Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionale*s. Madrid: Narcea.

Delgado V.M. (2009). El modelo de competencias laborales: base para la gestión del talento humano en las organizaciones. *Económicas CUC/Volumen 30, Número 30.*

Delgado, A. M. (coord.) (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Dirección General de Universidades.

Delors, J. (1996). *L'educació amaga un tresor*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.

Delory, Ch. (2002). L'évaluation des competénces dans l'enseignement fondamental. De quoi parle-t-on?, a L. Paquay, C. Ghislain, L. Collès i A.M. Huynen (ed.), *L'évaluation des compétences chez l'apprenant: Pratiques, méthodes et fondement.* (pp.21-35) Louvain-la-Neuve: Presses universitaries de Louvain.

Denyer, M., Furnemont, D., Poulain, R. i Vanloubbeck, P. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.

Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company.

Díaz, A. (2008). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Revista Unimar, Vol 26, n. 3.* 67-86. http://www.umariana.edu.co/RevistaUnimar/publicaciones/RevistaUnimar47/assets/basic-html/page77.html

Díaz, A. (comp.) (1993). *El examen: Texto para su historia y debate*. México: UNAM.

Díaz, A., et al. (1993). *El examen: Texto para su historia y debate*. México: UNAM.

Díaz, D. (2012). Modelo de competencias*. SRYSOP.* https://www.icao.int/SAM/Documents/DSOSYMP12/Definici%C3%B3n%20y%20control%20de%20Competencias%20.pdf

Díaz, J. (1994). *El currículum de la educación física en la reforma educativa.* Barcelona: INDE.

Díaz, J. (2004). *El proceso de toma de decisiones en la programación de la educación física en las etapas obligatorias de educación. Una aportación a la formación del profesorado.* Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona.

Díaz, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en educación física*. Barcelona: INDE.

Diaz, L. F. i Rosales, R. (2003). *Meta evaluación: Evaluación de la Evaluación de políticas, programas y proyectos sociales*. San José de Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.

Diccionario de la lengua española. Real Academia Española. Versió online. http://dle.rae.es/?id=A0fanvT|A0gTnnL

Dirube, J.L. (2004). *Un modelo de gestión por competencias.* Barcelona: Ediciones Gestión.

Dochy, F., Segers, M., i Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: a review. *Studies in Higher Education, 24(3).* 331-350.

Domènech, F (2015). *Tema 5: La enseñanza y el aprendizaje en la situación educativa.* http://www3.uji.es/~betoret/Instruccion/Aprendizaje%20y%20DPersonalidad/Curso%2012-13/Apuntes%20Tema%205%20La%20ensenanza%20y%20el%20aprendizaje%20en%20la%20SE.pdf

Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación educativa, 20 (1).* 7-43.

Echeverría, B. (2004a). Formación e inserción profesional a L. Buendía (coord.), *Temas fundamentales en la investigación educativa,* (pp. 241-301). Madrid: Editorial La Muralla.

Echeverría, B. (2004b). "Saber" y "Sabor" de la profesionalidad. *Herramientas. Revista de Formación y Empleo, 74,* 6-11.

Echeverría, B. i Martínez, P. (2009). Formación basada en competencias*. Revista de Investigación educativa, 27 (1).* 125-147.

Egido, I. (2011). Las competencias clave como elemento central del currículo de la enseñanza obligatoria: un repaso a las experiencias europeas. *Revista Española de Educación Comparada, 17,* 239-262.

Eisner, E. W. (1993). Reshaping assessment in education: Some criteria in search of practice. J*ournal of Curriculum Studies, 25(3).* 219-233.

Equipes pédagogiques du GAD de Thann et Equipe RVP (2015). Guide practiques de l'évaluation des acquis de l'eleve. https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/voiepro/Guide_evaluation_GAD_ThannWittMaseCern.pdf

Ernest Young Consultores. (1998). *Manual del director de recursos humanos. Gestión por competencias.* Madrid: Cuadernos Cinco Días.

Escudero, Tomás (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista ELectrónica de Investigación y Evaluación Educativa, v. 9, n. 1*. http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm

Esteban et al. (2017). A whole brain volumetric approach in overweight/obese children: Examining the association with different physical fitness components and academic performance. The ActiveBrains project. *Neuroimage,* 159, 346-354.

Esteve, F., Adell, J. i Gisbert, M. (2013). El laberinto de las competencias clave y sus implicaciones en la educación del siglo XXI. *II Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE 2013).* https://www.researchgate.net/profile/Francesc_Esteve/publication/235946755_El_laberinto_de_las_competencias_clave_y_sus_implicaciones_en_la_educacion_del_siglo_XXI/links/02e7e522d8c7d8669e000000.pdf

Estévez, F. (2004). *Catálogo de Competencias Laborales para el Proceso de Selección de Personal en el Hostal Agua Dulce*. Tesi Doctoral. Universidad de las Américas Puebla. México.

Fernández, C. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on Education*. Volume 7 131-153.

Fernández, E. (1995). *Actividad Física y Género: Representaciones diferenciadas en el futuro profesorado de Educación Primaria*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales, Madrid: UNED.

Fernández, E., Cecchini J. A. i Zagalaz, M. L. (2002). D*idáctica de la Educación Física en la Educación Primaria.* Madrid: Síntesis.

Fernández, G. i Navarro, V. (1989). *Diseño curricular en Educación física.* Barcelona: INDE.

Feutrie, M (1998). Evaluer, valider et certifier les compétences professionnelles. *Journées Internationales de la Formation 1998. Objectif compétences, T. 6.* http://www.solangebriet-conseil.fr/wp-content/uploads/2014/05/Tome-6-Objectif-comp%C3%A9tences-MEDEF.pdf

Figueras,S., Capllonch, M., Blázquez, D. i Monzonís, N. (2016). Competències bàsiques i educació física: estudis i investigacions. *Apunts. Educació física i esport. Vol. 1, Núm. 123*, 34-43.

Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. Cadieux, A. (2013). L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages. *Éducation et francophonie, 41 (2).* 10–34. https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2013-v41-n2-ef01048/1021025ar.pdf

Fullan, M. (1990). El desarrollo y la gestión del cambio. *Revista de Investigación e Innovación Educativa, 5*, 9-22.

Fullan, M. G. (1986). The Manegement of Change, a *Holey, E. (editor). (1986). The management of Schools.* London: Kogan Page, 73 - 83.

Gallardo, B (2003). Un modelo de evaluación del sistema educativo. *Revista española de pedagogía.* Año LXI, n. 224, 33-60.

García, A.M., Aguilera M.A., Pérez, M.G., i Muñoz G. (2011). *Evaluación de los aprendizajes en el aula*. México: Instituto Nacional para la evaluación de la educación. https://www.snte.org.mx/colegiadoindigena/Biblioteca/E/Evaluacion%20de%20los%20Aprendizajes%20en%20el%20Aula.pdf

García, B. (2011). El Propósito y Objeto de la Evaluación. *Entorno virtual para el desarrollo de competencias en educación.* http://entornovirtualparaeldesarrollode.weebly.com/131-el-propoacutesito-y-el-objeto-de-evaluacioacuten.html

García, B. Loredo, J., Luna, E. i Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Vol.1, Núm 3 (e).* http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1- num3_e/art8.pdf

García, D. (2011). *La participación de las familias en la escuela pública española.* Tesi doctoral. Universidad de Granada.

García, E. (2009). Metaevaluación a R. Reyes (Dir). *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social, Tomo 1/2/3/4*, Madrid-México: Ed. Plaza y Valdés. https://webs.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/M/metaevaluacion.htm

García, E. (2011). *Evaluación de políticas y reformas educativas en España (1982-1992): tres experiencias de metaevaluación*. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública.

García, F. (2005). *El cuestionario: recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios.* México DF: Ed. Limusa.

García, M. (1985). *Socioestadística.* Madrid: Alianza Editorial.

García, M.J. (2010). *Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad.* Tesi doctoral. Universitat de Barcelona. Facultat de Ciencias de la Educación.

García, R. i Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI, Vol. 30, 1,* 297-322.

Gather, M. (2010). La formació permanent del professorat a Suïssa. Entre les reformes del sistema i la professionalització de l'ofici. *Revista Temps d'Educació,* Universitat de Barcelona *39*, 71-87. http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/244990/328146

Generalitat de Catalunya, (2006). *Quaderns d'avaluació 5. L'avaluació de centres. Canvis per a la millora.* Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.

Generalitat de Catalunya (2019). "Currículum educació secundària obligatòria". http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-eso.pdf

Generalitat de Catalunya. XTEC. *Decàleg de l'avaluació formativa.* Xarxa de competències bàsiques. http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0088/d638bbf2-06d3-4e12-85ab-1b63f057d629/Decaleg-AxA.pdf

Gil, E. (1992). *El sistema educativo de la Compañía de Jesús. La «Ratio Studiorum»*. Madrid: UPCO.

Gil. J. (1992). La Metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica. ISSN 0212-5374, N. 10-11,* 199-214.

Gil, J. (2007). La evaluación de competencias laborales. *Educación XX1. 10*. 83-106.

Gil, J.A. (2016). *Técnicas e instrumentos para la recogida de información*. Madrid: Editorial UNED.

Gimeno, J. (1993). La evaluación de la enseñanza, a J. Gimeno i A. Pérez. *Comprender y transformar la enseñanza.* (pp. 334-397). Madrid: Morata.

Gómez, M.A. I Quesada, V. (2017) Coevaluación o Evaluación Compartida en el Contexto Universitario: La Percepción del Alumnado de Primer Curso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, vol 10, n 2,* pp. 9-31. https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/8153

Gonczi, A., i Athanasou, J. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia, a A. Argüelles (comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia* (pp 265-288). México DF: Limusa.

González C. (2006). *La qualitat de l'àrea dEducació Física. El cas dels centres que imparteixen l'educació secundària obligatòria de la ciutat de Barcelona*. Tesi Doctoral. Universitat de Barcelona.

González, C. (2010). Diseño curricular y programación de la educación física en base a las competencias, a D. Blázquez, i E.M. Sebastiani (ed.), *Enseñar competencias en Educación Física* (cap. 5). Barcelona: INDE.

González, C. (coord.) (2010). *Los secretos del profesorado eficaz en Educación Física*. Barcelona: INDE.

González, C. i Lleixà, T. (coord.) (2010). *Educación Física*. *Complementos para la formación interdisciplinar*. Barcelona: MEC-Graó.

González C. i Lleixà, T. (coord.) (2010). *Educación Física. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: MEC-Graó.

González Blasco, P. (1994). En M. García Ferrando, M.; J. Ibáñez y F. Alvira, El análisis de la realidad social. 2a edició rev. i amp. Madrid: Alianza. Alianza Universidad Textos, 105. Cap. II.5 (275-287).

González, G., Fernández J. M. (2016). A qualitative analysis of the factors determining the quality of relations between a novice physical education teacher and his students' families: implications for the development of professional identity. *Sport, Education and Society. Sport, Education and Society Vol 23(5).* 491-504. http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13573322.2016.1208164?journalCode=cses20

González, L. (1997). *Esquemas para el curso: Diseño de evaluación de programas e instituciones educativas.* Document d'internet. https://issuu.com/universidaddavinci/docs/esquemas_para_el_curso_dise__o_de_e

González, M.A., Pérez, N. (2004). *La evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. Fundamentos básicos*. Document d'internet.

https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/7951/La_evaluaci_n_del_proceso_de_ense_anza-aprendizaje.pdf?sequence=1

Grootings, P. (1994). De la cualificación a la competencia: ¿de qué se habla? *Revista Europea de Formación Profesional, v1*, 5-7.

Guerrero, A. (1999). El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. *Revista Complutense de Educación, Vol. 10 No. 1.*

Guerrero, A. (1999). El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. *Revista Complutense de Educación, Vol. 10 No. 1*.

Guerrero, C. i Narváez, G. (2013). Las competencias: una propuesta conceptual hacia la unificación multidimensional en el contexto de los recursos humanos. *European Scientific Journal. vol. 4 (especial).* 391-402. https://www.eujournal.org/index.php/esj/article/view/2491/2364

Guerrero, D. i De los Ríos, I. (2013). Modelos internacionales de competencias profesionales. *DYNA: Ingeniería e industria*, *88 (3)* 266-270.

Guix (2016). Editorial: L'avaluació del professorat. *Revista Guix. N. 425.* Juny 2016. 5-6.

Guzmán, I. i Marin, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 36 (14,1)* 151-163. https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017192012.pdf

Hamel, G. i Prahalad, C. K. (1998). *Compitiendo por el futuro: estrategia crucial para crear los mercados del mañana*. Barcelona: Ariel.

Hart, S.A. (2010). Découvrez des outils en ligne pour créer des modèles de compétences et des trajectoires de mobilité. *Observatoire compétences-*

emploies. Octubre 2010, Vol. 1, N°2. https://oce.uqam.ca/competency-model-clearinghouse-et-career-ladderlattice-des-outils-en-ligne-pour-creer-des-modeles-de-competences-et-des-trajectoires-de-mobilite/

Hattie, J. i Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational Research*, 77, 81-112.

Hay, P. i Penney, D. (2013). *Assessment in Physical Education. A sociocultural perspective.* London: Routledge.

Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Barcelona: Paidotribo.

Hernández, J.L. i Velázquez, R. (2004). Evaluación en educación y evaluación del aprendizaje en educación física, a J.L. Hernández i R. Velázquez (coords.), *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp 11-48). Barcelona: Graó.

Hernández, J.L., Velázquez, R., Garoz I., López, C., López, Martínez M. E., Alonso, D., Maldonado, A., Moya, J.M. i Castejón, F.J. (2007). Educación Física y los contenidos curriculares relativos a conceptos en Educación Primaria. *II Congreso Internacional y XXIV Nacional de Educación Física*. http://www.uibcongres.org/congresos/ponencia.ct.html?cc=84mes=22ordpon=6

Hernández, M. (2008). Consideraciones teóricas-metodológicas necesarias para mejorar la evaluación del aprendizaje en el ámbito de la educación física y el deporte. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1(2).* 165-191. http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art11.pdf

Hernández, R., Fernández, C. i Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación.* México: McGraw-Hill Interamericana.

Hernández, V.J., Montes Nava, M.J. i Delijorge González, G. (2013). Evolución de la Evaluación. Revisión bibliográfica. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educa*tivo. V10. http://ride.org.mx/docs/publicaciones/10/sistema_de_gestion/A09.pdf

Herrera, A.M. (2009). La evaluación de los procesos de aprendizaje. Granada. *Revista digital de innovación y experiencias educativas. N16*. http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/ANGELA%20MARIA_HERRERA_1.pdf

Hosdey, A. (2010). *Pour des entretiens d'évaluation efficace*s. Liège: Edipro.

Hurtado, I. i Toro, J. (2005). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio.* Valencia (Venezuela): Episteme Consultores Asociados C. A.

Huertas, E i Vigier F.J. (2010). El grupo de discusión como técnica de investigación en la formación de traductores: dos casos de su aplicabilidad. *Entreculturas, n. 2* pp. 181-196.

Ibáñez, J. (1989). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión, a M. García, F.R. Alvira, L.E. Alonso i M. Escobar, *El análisis de la realidad social.* (pp. 489-501). Madrid: Alianza Editorial.

Ibarra, S., Soledad, M, Rodríguez, G. (2014). Modalidades participativas de evaluación: un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes universitarios. *Revista Investigación Educativa, Vol 32, N. 2.*

ICQP (Institut Català de Qualificacions Professionals). Generalitat de Catalunya. *Glosari terminològic*. http://icqp.gencat.cat/ca/serveis/glossari_terminologic/

Imbernón, F. (2007). *Diez ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.

Isoré, M. (2009). Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review, *OECD Education Working Papers, No. 23, OECD Publishing*. http://dx.doi.org/10.1787/223283631428

Issó, D. (2012). *La participación de las familias en la escuela pública española.* Tesi doctoral. Universidad de Granada. https://digibug.ugr.es/handle/10481/21013

Jarraud, F. (2016). Nouvelle grille: Une révolution dans l'évaluation des enseignants? *Le café pédagogique. 16.* http://www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2016/09/16092016Article636096068420224533.aspx

Jiménez, I. (2008). *La relación família escuela*. Jaén:Ittakus. http://caps.educacion.navarra.es/primaria2/files/La%20relaci%C3%B3n%20familia%20escuela.pdf

Jofré, G (2009). *Competencias profesionales de los docentes de enseñanza media de Chile. Un análisis desde las percepciones de los implicados*. Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

Johnson, D.W. i Johnson, R.T. (2004). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Como mejorar la evaluación individual a través del grupo*. Madrid: SM.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981). *Standars for evaluations of educational programa. Predecís and materials.* New York: McGraw-Hill.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2010). *The Program Evaluation Standards*. Los Angeles: Sage.

Jorba, J. i Sanmartí, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Aula de Innovación Educativa, n. 20.* 20-30.

Jorba, J. i Sanmartí, N. (1994). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de evaluación continua*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Jornet, J. i González, J. (2009). Evaluación criterial: determinación de estándares de interpretación (EE) para pruebas de rendimiento educativo. *Estudios sobre Educación, n16,* 17-36.

Jornet, J., González, J., Suárez, J., i Perales, J. (2011). Diseño de procesos de evaluación de competencia: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordón* n. 63 (1), 125-145.

Kangalgi, M. i Özgül, F. (2018). Use of Feedback in Physical Education and Sports Lessons for Student Point of View. *Universal Journal of Educational Research 6(6): 1235-1242.* https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1181216.pdf

Keating, X et al (2008). Phisical education teacher attitudes toward fitness test scales: cross-revalidation and modification. *Measurement Phisical Education and Exercises Science*, 12, 72-87.

Kirk, D., Macdonald, D. i O'Sullivan, M. (2006). *The handbook of Physical Education.* London: SAGE Publications.

Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada.* Madrid: Pirámide.

Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.

Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D. Voss, T. i Hachfeld, A. (2013). Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development. *Journal of Educational Psychology*. 105. 805–820.

Lazarsfeld, P. i Menzel, H. (1985). Relaciones entre propiedades individuales y colectivas, a R. Boudon. *Metodología de las Ciencias Sociales II. Análisis empírico de la causalidad.* (Vol. 1, 59-76). Barcelona: Laia

Le Boterf, G. (1991). *Ingeniería y Evaluación de los Planes de Formación*. Bilbao. Deusto.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence*. Paris: Les Éditions d'organisation.

Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias.* Barcelona. Gestión 2000.

Lecumberri, C. i Sarramona, J. (coord). (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit de l'Educació Física. Identificació i desplegament a l'educació primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Direcció General d'Educació Infantil i Primària. Servei de Comunicació i Publicacions.

Lévy-Leboyer (1996). *Gestión de competencias.* Barcelona: Gestión 2000.

Ley Moyano de Instrucción Pública (1857). Gaceta de Madrid. Núm. 1710 de 10 de septiembre de 1857.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE n. 238, de 4-10-1990.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE núm. 307 de 24 de diciembre de 2002.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE n. 106, de 04-05-2006.

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. BOE n. 147 de 20-06-2002.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE n. 295, de 10-12-2013.

Ley Orgánica General del Sistema Educativo (2007). BOE n. 238 de 4 de octubre.

Leyva, Y. E. i Jornet, J. M. (2006). El perfil del evaluador educativo. *Boletín CENEVAL, nº 7 (nov.)* 2-6.

Lizasoain, L., Touron, J. i Sobrino, A. (2015) La evaluación del profesorado español y el impacto del feedback en las prácticas docentes. Análisis de TALIS 2013.

Revista española de pedagogía año LXXIII, n. 262, septiembre-diciembre 2015, 465-482.

Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. DOGC n. 5422 de 16-07-2009.

Llei 3/2008, de 23 d'abril, de l'exercici de les professions de l'esport. DOGC n. 5123 de 02-05-2008.

Lleixa, T., Capllonch, M., Gonzalez, C. (2015). Competencias básicas y programación de Educación Física. Validación de un cuestionario diagnóstico. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, N. 27*, 52-57.

Lleixa, T., Robert, M., Batalla, A. (2008). La evaluación de competencias en la formación del profesorado de educación física: el caso del Blaagaard Seminarium de Copenhague. *Revista Fuentes*, Vol. 8.

Llevot, M., Bernad, O. (1988) La participación de las familias en la escuela. Factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación Vol. 8. No1,* 57-70.

López, I. (2010). El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: aplicación a un caso. *EDETANIA, N. 38,* pp. 147-156

López, J. (1961). Santo y Seña. *Cuadernos de Orientación, Nº 9,* Madrid: Doncel, Madrid.

López, M., García, J., Torrent, J., Forns, J., Ibarluzea, J., Lertxundi, N., González, LL., Valera, D., Torrent, M., Dadvand, P., Vrijheid, M., Sunyer, J. (2017). Are Early Physical Activity and Sedentary Behaviors Related to Working Memory at 7 and 14 Years of Age? *The Journal of Pediatrics, Vol. 188, 35–41.* http://www.jpeds.com/article/S0022-3476(17).30775-8/fulltext

López, P. (2004). *Models d'avaluació interna en centres de secundària: estudi i propostes de millora.* (Llicència retribuïda). Generalitat de Catalunya.

Departament d'Ensenyament. http://www.xtec.cat/sgfp/llicencies/200304/memories/814m.pdf

López, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Secretariado de publicaciones.

López, V. M. (Coord.) (2009). *La Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.

López, V. M. (2013). Nuevas perspectivas sobre Evaluación en Educación Física. *Revista de Educación Física*, 29(3), 4-13. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Victor_ Pastor/publication/259117123_Nuevas_perspectivas_sobre_evaluacion_en_educacion_fisica/ links/0deec52a0322686759000000.pdf

López, V. M., Monjas, R., Gómez, J., López, E., Martín, J., González, J., Barba, J.J., Aguilar, R., González, M., Heras, C., Isabel, M., Manrique, J.C. i Marugán, L. (2006). La evaluación en educación física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, (10),31-41.* https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3457/345732275003

López, V. M., Kirk, D., Lorente, E., MacPhail, A., i Macdonald, D. (2013). Alternative Assessment in Physical Education: A Review of International Literature. *Sport, Education & Society*, 18(1), 57-76. DOI:10.1080/13573322.2012.713860.

López, V. M., Monjas, R., Manrique, J. C., Barba, J. J., i González, M. (2008). Implicaciones de la evaluación en los enfoques de educación Física cooperativa. El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de la coherencia. *Revista Cultura y Educación,* 20(4), 457-477.

López, V. M. i Pérez, A. (Coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León. http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999

Lozano, L.M., García, E., Gallo, P. (2000). Relación entre motivación y aprendizaje. *Psicothema*, 12(Su2),344-347. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=727/72797080

Lucio-Villegas, E.L. (2011). *Investigación y práctica en la educación de personas adultas*. Valencia: Nau Llibres.

Macfayden, T I Bailey, R. (2002). *Teaching Physical Education 11-18. Perspectives and Challenges.* London: Continuum.

Macy, M., Thorndike-Christ, T. i Lin, Y. (2010). Parental Reports of Perceived Assessment Utility: A Comparison of Authentic and Conventional Approaches. *Infants & Young Children. 23.* 286–302.

Manzi, J., González, R i Sun, Y. (2011). *La evaluación docente en Chile*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educar*, 30, 27-56.

Marchesi, A. (2009). Las Metas Educativas 2021. Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología i Salud. v4(12)* 87-157. http://www.revistacts.net/files/marchesi_metas_educativas_2021.pdf

Marin, R. i Ribas, M. (1984). *Sistematización e innovación educativa.* Madrid. UNED.

Marín, R., Guzmán, I., Márquez, A. i Peña M. (2013). La evaluación de competencias docentes en el modelo DECA: anclajes teóricos. *Formación universitaria*, *6(6).* 41-54. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062013000600005

Marina, S. (2013) L*a autoevaluación del alumnado de Primaria en el área de Educación Física*. Tesi doctoral. Universitat de Barcelona. Barcelona.

Martínez M., Yániz, C. i Villardón, L. (2017). Competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación*, *vol. 74.*

Martínez, A. (1983). Anotaciones a la historia de la educación física española en el siglo XIX. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria n. 2.*

Martínez, F. i Carmona, G. (2009). Aproximación al concepto de "competencias emprendedoras": valor social e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. v7(3).* http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art6_htm.htm

Martínez, F.J. (2009). Las implicaciones curriculares de las competencias básicas en educación primaria. *Revista digital Eduinnova. N. 7*. http://www.eduinnova.es/feb09/LAS%20IMPLICACIONES%20CURRICULARES%20DE%20LAS%20COMPETENCIAS%20BASICAS.pdf

Martínez, L. (2000). A vueltas con la historia: una mirada a la educación física escolar del s. XX. *Revista de Educación, N. extraordinario,* 83-112.

Martínez, P. i Echeverría, B (2009). Formación basada en competencias*. Revista de Investigación Educativa. Vol. 27, n.1 125-147.*

Martinez, P., Martínez, M. Muñoz, J. (2008). Formación basada en competencias en educación sanitaria: aproximaciones a enfoques y modelos de competencia. *Relieve, v.14, n.2*, 1-23. http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2_1.htm

Marzano, R.J. (2012). The Two Purposes of Teacher Evaluation. *Educational Leadership. 70 (3)*, 14-19.

Mateo, J. (2000). La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia. *Revista de investigación educativa. V 18, n. 1.* 7-34.

Mateo, J. (1993). *La evaluación en el aula universitaria.* Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza.

Maykut, P. i Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research. A philosophic and practical guide.* London: Falmer Press.

McMillan, J.H. (2000). Fundamental Assessment Principles for Teachers and School Administrators. *Practical Assessment, Research, and Evaluation: Vol. 7, Article 8.* https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1091&context=pare

Mendoza, J. i Garza, J.B. (2009). La medición en el proceso de investigación científica: Evaluación de validez de contenido y confiabilidad. *Innovaciones de Negocios 6 (1),* 17–32. http://eprints.uanl.mx/12508/1/A2.pdf

Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos.* Montevideo: CINTERFOR/OIT. http://www.oei.es/etp/competencia_laboral_sistemas_modelos_mertens.pdf

Millman, J. i Darling-Hammond, L. (1997). *Manual para la Evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla.

Ministère de l'Éducation du Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/form_ens_prof.pdf

Ministerior d'Educación Cultura y Deporte (2015a). "*Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas*". Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Ministerio De Educación, Cultura Y Deporte (2015b). *El profesorado del siglo XXI*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Miras, M. Solé, I. (1992). *Psicología de la educación vol.2. Desarrollo psicológico y educación.* Madrid: Alianza editorial.

Monereo, C. (2005). Internet un espacio idóneo para desarrollar las competencias básicas. Fuentes, M., Rodríguez, J.L., Tirado, F.J., Vayreda, a A. Badia, C. Monereo, M. Domènech i A.M. Escofet (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender,* (pp. 5-25). México: Graó.

Monereo, C. (2009). *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza.* Barcelona: Graó

Monfette, O. i Grenier, J. (2015). Portrait des pratiques évaluatives déclarées par des enseignants d'éducation physique et à la santé au primaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation 38.2*, 55-78. https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1820

Monguillot, M. (2017). *Diseño, implementación y evaluación de situaciones de aprendizaje mediadas por TIC en Educación Física a través de la colaboración docente*. Tesis Doctoral. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona.

Montero, L. (2001). L*a construcción del conocimiento profesional docente.* Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Morales J.J. (2001). *La evaluación en el área de educación visual y plástica en la educación secundaria obligatoria.* Tesi doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

Morán, P. (2012). *La evaluación cualitativa, en los procesos y prácticas del trabajo del aula.* México: UNAM.

Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica, 39.* https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/84

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Studio.

Morrissette, J. i Legendre, M.J. (2011). L'évaluation des compétences en contexte scolaire: des pratiques négociées. *Education sciences and society, vol. 2, no 2,* 120-132. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/21528

Mougenot, L.,Dugas, E. (2014). Formation et practiques des enseignants. Regard porté sur l'évaluation en EPS. *Spiral-E – Revue de Recherches en Éducation. Supplément électronique au n. 53.* 67-83). https://www.spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/mougenot_lucie_et_dugas_eric_22formation_et_pratique_des_enseignants._regard_porte_sur_l_evaluation_en_eps_22_-_spiral-e_2014.pdf

Moya, J. (2008). Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo. *Revista Qurriculum, v21*, 57-78.

Mulder. M (2007). Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente. *Revista Europea de Formación Profesional. 40.* 5-24.

Munday, J. (2009). The Routledge Companion to Translation Studies. London and New York: Routledge

Murillo, F. González, V i Rizo, H. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparativo entre 50 países de América y Europa*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

National Board for Professional Teaching Standards (2014). *Phisical Education Standards. 2n edtion. For teachers of students ages 3-18+*. http://www.nbpts.org/wp-content/uploads/ECYA-PE.pdf

Navarro, J.L. i Bullejos, M.T (2010). *Evaluación de competencias profesionales*. Alcalá de Guadaira: MAD.

Navío, A. (2001). *Las competencias del formador de formación continuada. Análisis desde los programas de formación de formadores.* Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. http://hdl.handle.net/10803/5004

Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua.* Barcelona: Octaedro-EUB.

Nordhaug, O. i Gronhaug, K. (1994). Competences as resources in firms. *The International Journal of Human Resource Management, Vol. 5, No. 1, February.*

Nuñez, J. (1997). Competencias Recursos Humanos: Aplicación de las Competencias en los Procesos de Recursos Humanos. *Calidad Empresarial, 22-25.*

OCDE (2006). *La definición y selección de competencias clave: Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social.* PARÍS: OECD.

OCDE (2009). TALIS. *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe español 2009.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

OCDE (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del milenio en los países de la OCDE*. http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf

OCDE (2014). TALIS 2013. *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español.* Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte.

Oliveros, L (2006). Identificación de competencias: una estrategia para la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación. Vol. 17 Núm. 1,* 101-118.

Oppermann, M. (2000). Triangulation - A Methodological discussion. *International Journal of Tourism Research. Vol. 2. N. 2,* 141-146.

Ordre ENS/16/2016, de 3 de febrer, de modificació de l'Ordre ENS/330/2014, de 6 de novembre, de procediment de promoció docent per estadis. DOGC núm 7056 de 10.0.2016.

Ordre ENS/330/2014, de 6 de novembre, del procediment de promoció docent per estadis. DOGC núm. 6749, de 13.11.2014.

Organització Mundial de la Salut (2010). "R*ecomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*". Ginebra: Ediciones de la OMS.

Organització Mundial del Treball (2019). *Trabajar para un futuro más prometedor (Resumen)*. Comissió Mundial Sobre el Futur del Treball. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---cabinet/documents/publication/wcms_662541.pdf

Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación, 19 (2),* 93-110.

Palomo, M.T. (2008). *El perfil competencial del puesto de director/a de marketing en organizaciones de la Comunidad de Madrid*. Madrid: ESIC Editorial.

Paquay, L (2002). L'évaluation des compétences nécessités, facettes, questionnements., a L. Paquay, C. Ghislain, L. Collès, I A.M. Huynen. *L'évaluation des compétences chez l'apprenant: Pratiques, méthodes et fondements*. (pp. 9-18). Louvain-la-Neuve: Presses universitaries de Louvain.

www.i6doc.com/resources/titles/28001100648560/extras/55582_acte_1002162.pdf

Parellada, C. (2002). Un espacio de comunicación y crecimiento múltiple: familias y centros educatives. *Revista Aula de innovación educativa, 108,* pp. 8-14

Parlament europeu (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un Marco de Referencia Europeo*. https://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1

Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 14 (1),* 67-80. http//www.aufop.com.

Pavié, A. (2012a). La competencia profesional y el profesional competente: elementos para su estudio y desarrollo. *Revista electrónica de Desarrollo de Competencia (REDEC). Vol. 5 N.1.* Universidad de Talca. https://studylib.es/doc/5483999/la-competencia-profesional-y-el-profesional-competente

Pavié, A. (2012b). Las competencias profesionales del profesorado de lengua castellana y comunicaciones en Chile: aportaciones a la formación inicial. Tesi doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid. http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2794/1/TESIS297-130508.pdf

Pérez, A. (2001). *Formación Ocupacional*. Proyecto docente e investigador. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnóstic en l'Educación. Universitat de Barcelona.

Pérez, A. (2007). *Cuadernos de Educación 1. La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander: Consejería de Educación de Cantabria.

Pérez, A. (2011). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción, a J. Gimeno, A. Pérez, J. Martínez, J. Torres, F. Angulo, i J. Álvarez (2011). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? (*cap. II). Madrid: Morata.

Pérez, A. i Gimeno, J. (1994). *Evaluación Educativa 1*. Sevilla: Junta de Andalucía.

Pérez, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa, 18 (2).* 261-287.

Pérez, R. (2011). La evaluación de programas en el marco de la educación de calidad. *En-clave pedagógica. 4.* http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/620

Pérez, R. i Vízquez, D. (2009). Los grupos de discusión como metodología adecuada para estudiar las cogniciones sociales. *Actualidades de Psicología 23-24*, pp. 87-101

Perrenoud, P. (2003). *Construir competencias desde la escuela.* Providencia (Santiago de Chile): Comunicaciones Noreste.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar.* Barcelona: Graó.

Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Peterson, K.D. (2000). *Teacher Evaluation: A Comprehensive Guide to New Directions and Practices*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Pickup, I., Price, L., Shaughnessy, J., Spence, J. i Trace, M. (2008). *Learning to Teach Primary PE.* Exeter: Learning Matters Ltd.

Pimienta, J. (2008). *Educación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. México: Pearson educación.

PISA (2005). *Definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. ejecutivo*. OECD.

Pont, B. (2014). Learning standards, teaching standards and standards for school principals: a comparative study. *OECD Education Working Papers N. 99*. http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2013).14docLanguage=En

Popham, W.J. (Coord.). (2013). *Evaluación trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa.* Madrid: Narcea.

Prat, M. (2000). El perfil professional del mestre especialista d'Educació Física. Un estudi de competències professionals. *Apunts. Educació Física i Esports*, *Vol. 61,* 48-51

Prieto, A. (2015). Los paradigmas de evaluación en Educación Física. Multiárea. *Revista de didàctica. 7 (2015).* 110-130.

Prieto, J. M. (2003). Competere. En Levy-Boyer, C (2003). *Gestión de las Competencias*. 2a. ed. Barcelona: Gestión 2000.

Programar per competències a l'educació primària: una eina per a la reflexió pedagògica i la presa de decisions dels equips docents (2017). Servei de Comunicació i Publicacions de la Direcció General d'Educació Infantil i Primària. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/primaria/programar-educacio-primaria.pdf

Quirós. C. (2013). *Competencias evaluativas del profesorado de Educación Primaria. Diseño de un instrumento de Autoevaluación para maestros y maestras de Chile*. Tesi doctoral. Universitat de Barcelona. Barcelona.

Quirós. C. (2016). ¿Cuáles son mis competencias evaluativas? Proceso de diseño de un instrumento de autoevaluación para maestros de educación primaria de Chile. *Revista Contrapontos*. *Vol. 17, num. 1*.

Quivy, R. i Campenhoudt, L. (1997). *Manual de recerca en ciències socials.* Barcelona. Herder.

Ramírez, E. i Sarramona, J. (coord). (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit de l'Educació Física. Identificació i desplegament a l'educació secundària obligatòria.* Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat. Servei de Comunicació i Publicacions.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte «BOE» núm. 52, de 1-3-2014.

Reguant, M., i Martínez-Olmo, F. (2014). *Operacionalización de conceptos/variables.* Barcelona: Dipòsit Digital de la UB. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/57883/1/Indicadores-Repositorio.pdf

REICE (2003). Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2003, Vol. 1, No. 2. http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Torres.pdf

Resolució 56/183 (2001). de l'Assemblea General de les Nacions Unides. http://www.itu.int/net/wsis/docs/background/resolutions/56_183_unga_2002-es.pdf

Resolució EDU/3219/2007, de 25 d'octubre, per la qual es dicten instruccions per regular el curs d'iniciació del personal interí. DOGC. núm. 7800 de 31.1.2019.

Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 31, núm. 1* 11-22). https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf

Rimbau, E. (2013). La resistència al canvi. Burcet, J i Rimbau E. *Gestió del canvi*. Barcelona. UOC.

Rodríguez, G., Gil, J. i García, E. (1996). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.

Rodríguez, I., Del Valle, S. i De la Vega, R. (2018). Revisión nacional e internacional de las competencias profesionales de los docentes de Educación Física. *Retos, 34,* 383-38.

Rodríguez, J. (2014). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Investigación Educativa, 7(12). 23*-40. https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8177/7130

Rodríguez, J. i Zulaika, L.M. (2016). Evaluación en Educación Física. Análisis comparativo entre la teoría oficial y la praxis cotidiana. *Sportis Sci J, 3 (2).* 421-438.

Rodríguez, O. (2005). La triangulación como estrategia de investigación en Ciencias Sociales. *MI+D. Nº 31.* http://www. madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp

Roegiers, C. (2018). Can a Competency-based Curriculum be a Humanistic Curriculum? Loisy, C. i Colet, J.C. (2018). *Competence and Program-based Approach in Training: Tools for Developing Responsible Activities*. ISTE-Wiley. London-Hoboten.

Roelof, E. i Sanders, P. (2007). Hacia un marco para evaluar la competencia de los profesores. R*evista Europea de Formación Profesional, 40.* http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2316252.pdf

Romero, C. (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en educación física. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 8 (1).*

Rosales, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza.* Madrid: Narcea.

Rosales, E. (1996). La metaevaluación educativa. *Ciencia-ergo-sum Vol. 3, N. 1, 1996*, 25-28.

Rueda, M (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 11, n. 2. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/234

Ruiz, C., Mas, O., Tejada, J. I Navío, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del professor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la Educación Superior, XXXVII, 2. n. 146* 115-132.

Ruiz, J. (2016). *Focus group y grupo de discusión: similitudes y diferencias*. IESA CSIC. http://fes-sociologia.com/files/congress/12/papers/3036.pdf

RUNA (2019). *¿En qué consiste el modelo de competencias?* Pàgina web. https://runahr.com/recursos/hr-management/en-que-consiste-el-modelo-de-competencias/

Rychen, D. S. i Salganik L.H. (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen, Germany: Hogrefe and Huber,

Saenz P. (2008). *Educación física y su didáctica. Manual para el profesor*. Sevilla: Wanceulen Editorial S.L.

Salinas, P.V., (2007). El paradigma de la evaluación educativa y sus implicaciones en el aprendizaje constructivista. *Revista de Antropología Experimental nº 7. Texto 7,* 93-97.

Samper, J. (2013). *¿Cómo diseñar un currículum por competencias? Fundamentos, lineamientos.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Sandoval, F., Miguel, V., Montaño, N. (2010). Evolución del concepto de competencia laboral. *VIII Reunión Nacional de Currículo y II Congreso Internacional de Calidad e Innovación en la Educación Superior*. http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_6/sandoval_Franklin_y_otros.pdf

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender.* Barcelona: Graó 2007.

Sanmartí, N. (2008). *Avaluar per aprendre*. http://agora.xtec.cat/se-segria/moodle/course/view.php?id=381topic=0#section-7

Sanmartí, N. (2010a). *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat.

Sanmartí, N. (2010b) *Aprender a evaluarse: motor de todo aprendizaje*. Aula de Innovación Educativa. Vol.192, 26-69.

Sanmartí, N. (2019). *Avaluar i aprendre. Un únic procés.* Barcelona: Octaedro Editorial.

Sanmartín, O. (2015). Así será la escuela en 2030. *El Mundo.* Recuperat el 21.10.2015 de https://www.elmundo.es/espana/2014/10/21/54455b9f22601d22738b458e.html

Santiago P. i Benavides F. (2009). *Teacher Evaluation A Conceptual Framework and examples of Country Practices.* OCDE. http://www.oecd.org/edu/school/44568106.pdf

Santillana editorial (2007). *Evaluación inicial o diagnóstica.* http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Evaluaci%C3%B3n%20Inicial.pdf

Santos, A. (2012). Evaluación docente. *Educación química. 23(2),* pp. 200-204 http://www.scielo.org.mx/pdf/eq/v23n2/v23n2a5.pdf

Santos, M. A. (2003). *Una flecha en la diana: La evaluación como aprendizaje.* Madrid: Narcea.

Santos, M. A. (2015). *La evaluación como aprendizaje.* Madrid: Narcea.

Santos, M. A. i Moreno, T (2004). ¿El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. IX, núm. 23, octubre-diciembre,* 913-931.

Santos, M.A. (2017). Diez principios para la evaluación del profesorado. *El diario de la educación.* Recuperat el 20/12/2017 de http://eldiariodelaeducacion.com/blog/2017/06/19/diez-principios-para-la-evaluacion-del-profesorado

Santos. Y. (2010). ¿Cómo se pueden aplicar los distintos paradigmas de la investigación científica a la cultura física y el deporte?. *Podium. N. 11, març.* https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6174061.pdf

Sayac, N. (2016). Étude des pratiques évaluatives en mathématiques de 25 professeurs des écoles français : une approche didactique à partir de l'analyse des tâches données en évaluation. *Mesure et évaluation en éducatio*n. *Volume*

40, n. 2, pp. 1-31 https://www.erudit.org/en/journals/mee/2017-v40-n2-mee03453/1043566ar/

Schleicher, A. (2018). *Primera clase. Cómo construir una escuela de calidad para el siglo XXI*. Madrid: Fundación Santillana. https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9788468050126-es.pdf?expires=1608811931&id=id&accname=guest&checksum=A158878D96AE8DA745A127BD60E98D1E

Sebastiani, E. (1993). La evaluación de la Educación Física en la reforma educativa. *Apunts Educación Física y Deporte*, 31, 17-26.

Sebastiani, E. (2007). *Les competències professionals del professor d'EF de secundària a Catalunya. Una proposta de categories per a la seva anàlisi.* Tesi Doctoral. Universitat Ramon Llull. Barcelona.

Sebastiani, E. (2011). El perfil profesional del profesorado de Educación Física a C. González i Lleixà, T. (coord). *Educación Física. Complementos para la formación interdisciplinar* (pp. 105-120). Barcelona: MEC-Graó.

Sebastiani, E. i Delgado, M.A. (2010). Identificación y formación de las competencias del profesorado de educación física, a D. Blázquez. i E.M. Sebastiani (edit.). *Enseñar competencias en Educación Física*. (pp. 191-208). Barcelona: INDE.

Sebastiani, E., Blázquez, D. i Barrachina, J. (2010). Concepto y naturaleza de las competencias, a Blázquez, D. i Sebastiani, E.M. (edit.). *Enseñar competencias en educación física* (pp.39-62). Barcelona: INDE.

Segura S. (1985). *Diccionario etimológico latino-español*. Madrid: Anaya.

Serrano, M.D. (2013). La evaluación de algunas formas de evaluación. *Fuentes Humanísticas, Año 26, N. 47,* 137-152.

Sicilia, A., Delgado, M.A., Sáenz-López, P., Manzano, J.I., Varela, R., Cañadas, J. i Gutiérrez, M. (2006). La evaluación de aprendizajes en educación física.

Diferencias en función del nivel educativo. *European Journal of Human Movement, 17,* 69-91.

Sims, D. (1991). The Competence Approach. Adults Learning, Vol. 2 No. 5.

Solé, I. (1996). Las relaciones entre família y escuela. *Culture and Education, Cultura y Educación, 4,* pp.11-18.

Soler, I. i Torrent, J. (2011). *Tècniques d'anàlisi de dades per a l'empresa.* Barcelona: Publicacions de la UOC.

Spencer, L. M. i Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work.* New York: John Wiley and Sons.

Stabback, P. (2016). *Qué hace a un currículo de calidad*. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975_spa

Stiggins, R. J. (2008a). *Assessment manifesto: A call for the development of balanced assessment systems.* Portland: ETS Assessment Training Institute.

Stiggins, R. J. (2008b). *Student-involved assessment FOR learning*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.

Stufflebeam, D. i Shinkfield, A. (2005). *Evaluación Sistemàtica. Guía Teórica y Práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Stufflebeam, D.L. (2001). The Metaevaluation Imperative. *American Journal of Evaluation, 22, 2.*

Sundaresan, N, Dashoush i Shangraw, R. (2017). Now That We're "Well Rounded," Let's Commit to Quality Physical Education Assessment. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 88. 35-38.

Tarruell, M. LL. (1996). *Gestionar el cambio.* Tesi doctoral. Universitat de Barcelona. Barcelona.

Taylor S.J. y Bogdam (1986). *Introducción a los Métodos Cualitativos de investigación*. Paidos. Studio. Buenos Aires. Argentina

Teixidó, J. (2007). Competencias para el ejercicio de la dirección escolar. Bases para un modelo de desarrollo profesional de directivos escolares basado en competencias. *XVIII Jornadas Estatales del Fórum Europeo de Administradores de la Educación.* http://www.joanteixido.org/doc/comp_direct/Jornadas_Toledo.pdf

Tejada, J. (1998). *Evaluación de programas: guía práctica para su diseño*. Barcelona: UAB.

Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales I, *Herramientas*, *56,* 20-30.

Tejada, J. (2004). *Evaluación de programas*. CIFO. http://www.carcheles.es/export/sites/default/galerias/galeriaDescargas/diputacion/dipujaen/formacion/centro-documental/Evaluacixn_programas_de_formacixn.pdf

Tejada, J. (2005): *Didáctica-Curriculum: Diseño, desarrollo y evaluación curricular*. Mataró: Davinci Continental.

Tejada, J. (2009). Competencias docentes. En Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 13 (2).* 1-15.

Tejada, J. i Ruiz, C (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1, 19(1).* 17-38.

Tejedor, F.J. (2000), El diseño y los dos diseños en la evaluación de programas. A *Revista de investigación Educativa, Vol. 18, n. 2,* 319-339.

Tenbrink, T. (1981). *Evaluación. Guía práctica para profesores.* Madrid: Narcea.

Tolgfors, B. i Öhman, M. (2016). The implications of assessment for learning in physical education and health. *European Physical Education Review*, *22(2),* 150–166.

Tonda, P. i Medina, A. (2014). La formación del profesorado en la competencia evaluadora: un camino hacia la calidad educativa. *Enseñanza Teaching, 31,* 167-188.

Tonucci, F. (2008). La maquinaria escolar. Madrid: Centro de Documentación Crítica.

Toranzos, L. (2003). *Los ámbitos de la evaluación educativa y algunas falacias frecuentes.* OEI. http://www.oei.es/calidad2/falacias.htm

Torrebadella-Flix, X. (2016). La historia de la educación física escolar en España. Una revisión bibliográfica transversal para incitar a una historia social y crítica de la educación física. *Espacio, Tiempo y Educación, 3(2). 4(1),* 1-17.

Torres, P. (2016). Acerca de los enfoques cuantitativo y cualitativo en la investigación educativa cubana actual. *Atenas. Revista Científico Pedagógica v. 2. N.34* www.cubaeduca.cu/media/www.cubaeduca.cu/medias/evaluador/enfoque-investigacion.pdf

Torres, P., Guerra, M., Angel, S., Marrero, F., Lorenz, R., Izquierdo, I., Campanioni, I. i Suárez, A. (2003). Consideraciones para la determinación de una metodología de evaluación institucional en la educación cubana. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 1, No. 2.* https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5355/5794

Tourmen, C. (2015). L'évaluation des compétences professionnelles : apports croisés de la littérature en évaluation, en éducation et en psychologie du travail. *Mesure et évaluation en éducation, 38 (2).* 111–144. https://www.erudit.org/fr/revues/mee/2015-v38-n2-mee02554/1036765ar/

Touron, J. (2015) *¿Necesitan feedback los profesores?* Recuperat el 20-10-2018 de https://www.javiertouron.es/necesitan-feedback-los-profesores/

Trachtenberg, S. J (2011). Prólogo. *Revista de divulgación n.16: La educación del siglo XXI. Una apuesta de futuro. Fundación de la Innovación Bankinter*. http://www.fundacionbankinter.org/system/documents/8498/original/FTFXVI_Educacion_FINAL.pdf

Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XXI (11). UNED*.

UNE-EN ISO 9000:2015. *Sistemas de gestión de la calidad. Fundamentos y vocabulario*. AENOR. https://www.nueva-iso-9001-2015.com/7-2-competencia/#:~:text=La%20competencia%20significa%20la%20capacidad,de%20conseguir%20los%20resultados%20previstos.&text=La%20empresa%20tiene%20que%20determinar,trabajo%20bajo%20su%20propio%20control.

UNESCO (2015). *Educación física de calidad (EFC). Guia para responsables políticos*. http://unescoittralee.com/wp-content/uploads/2017/11/QPE-for-policy-makers-Spanish.pdf

UNESCO (2016). *Texto 1: Innovación educativa.* Serie de Herramientas de apoyo para el trabajo docente. http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247005s.pdf. Recuperat el 10-07-2017

Universitat de Barcelona (2017). Informació sobre el "*màster de Formació del Professorat de Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes*". http://www.ub.edu/fisica/queoferim/postgrau/master_formacio.htm

Universitat de Lleida (2017). *Grau de Educació Primària i Grau en Ciències de l'activitat física i de l'esport.*

http://www.doblegrauprimariaciencciesesport.udl.cat/es/pla-formatiu/objectius-competencies.html

Universitat Rovira i Virgili (2018). *Grau d'Educació Primària*. https://moodle.urv.cat/docnet/guia_docent/centre=11ensenyament=1124consulta=competencies

UOC (2017). *Màster interuniversitari de Formació de Professorat d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes*. https://estudis.uoc.edu/documents/12253/1261064/MS05-CA-FORMPM-PCE.pdf/16d36f3a-0b9f-4777-9073-347e1132b583

Urdaneta, H. (2017). *Estrategias para superar la resistencia al cambio*. http://huconsulting.net/wp-content/uploads/2014/10/ESTRATEGIAS-PARA-SUPERAR-LA-RESISTENCIA-AL-CAMBIO.pdf

Valencia, T., Serna, A., Ochoa, S., Caicedo, A. Montes, J. i Chavez, J. (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica. Una perspectiva desde niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente.* Cali: Pontificia Universidad Javeriana. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Competencias-estandares-TIC.pdf

Valenzuela, J.R. (2004). *Evaluación de instituciones educativas*. México: Trillas.

Valles, M. (2002). *Entrevistas qualitativas.* Madrid: CIS.

Valverde, O. (Coord.). (2001). *El enfoque de la competencia laboral*. Montevideo: Cinterfor/OIT.

Vargas. R. (2008). *Diseño curricular por competencias*. Mexico: Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería (ANFEI).

Vazquez, B. (2000). Bases teóricas de la educación física. *Educación para la salud y la actividad física.* Madrid: UNED.

Vázquez, E. (2012). La evaluación del aprendizaje en primaria y secundaria: los indicadores de evaluación. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 5(10). 30-41. http://www.cepcuevasolula.es/espiral

Vigotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Crítica.

Villa, A. (1985). La evaluación del profesor: perspectivas y resultados. *Revista de educación, Nº 277*, 55-93.

Villa, A. i Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón 63 (1).* 147-170.

Villa, J. M., Garví, M., García, S., Galindo, A., Merchán, M. N., Rojo , R.M. (2004). La gestión por competencias: un modelo para la gestión de recursos humanos en las organizaciones sanitarias*. Enfermeria Global, n. 5.* https://www.google.es/url?sa=trct=jq=esrc=ssource=webcd=4cad=rjauact=8ved=0ahUKEwiqn_6ovb7XAhXhBcAKHYigAnMQFgg6MAMurl=http%3A%2F%2Frevistas.um.es%2Feglobal%2Farticle%2Fdownload%2F558%2F577usg=AOvVaw2XLDOs8BEjBcRuMGKncJjN.

Vizuete, M (2014). La educación física. Dictadura de Primo de Rivera y II República española. *EFIDEX.* https://efidex.wordpress.com/2014/09/13/la-educacion-fisica-dictadura-de-primo-de-rivera-y-ii-republica-espanola/#_ftn2

Vizuete, M. (1997). Bases teóricas de la Educación Física, a F. J. Castejón. *Manual del maestro especialista en Educación Física* (pp. 5-44) Madrid: Pila Teleria.

Wilder, S. (2013). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *The Journal of Educational Research, 66,* 377-39). http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131911.2013.780009?journalCode=cedr20

Wolters, Ch.A., Daugherty, S.G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*. *Vol. 99, Iss. 1.*

Wood, d., Bruner, J. S. i Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*, 89-100.

Woodruffe, C (1993). What is meant by a competency? *Leadership & Organization Development Journal, Vol. 14 N. 1,* pp. 29-36. https://doi.org/10.1108/eb053651

Xunta de Galicia (2015). *Las competencias profesionales docentes. Modelo competencial de la Red de Formación del Profesorado*. http://www.edu.xunta.gal/centros/cafi/aulavirtual2/file.php/1/competencias_profesionais/competencias_profesionales_docentes.pdf

Young Mi Kim (1989). *Fundamentos y práctica del currículo.* Caracas: UNESCO. Programa Regional de Educación en Población. http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000919/091953SB.pdf

Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.* Madrid: Narcea.

Zapatero, J.A., González, M.D., Campos, A. /2013). La evaluación por competencias en educación física. Modelos e instrumentos utilizados por el profesorado. *Ágora para la EF y el deporte, n 15 (3),* 180-196.

Annex 1. Carta d'invitació. Grup discussió. Tarragona

Carta d'invitació als participants del grup de discussió de Tarragona.

Benvolgut/da,

Ens posem en contacte amb vostè per demanar la seva col·laboració participant en una jornada on es realitzarà una activitat de debat sobre la recerca que estem duent a terme el Dr. Carles González Arévalo i el Sr. Ignasi Duch Gavaldà sobre les **competències professionals en avaluació dels docents d'Educació Física**.

L'activitat està prevista pel proper **dijous 16 d'abril de 2015**, a les **18h**, a l'aula **C111** de la **Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia** (campus Sescelades, Tarragona) de la **Universitat Rovira i Virgil.** L'activitat consistirà en un grup de discussió on es posaran en comú experiències, idees i opinions relacionades amb l'avaluació en l'àrea d'Educació Física. La informació extreta del debat s'utilitzarà, en fases posteriors de la recerca, per elaborar un qüestionari que s'aplicarà a docents d'educació de diferents escoles i instituts del territori.

La sessió serà gravada per possibilitar una posterior anàlisi i tractament. La durada aproximada de l'activitat serà de 60 minuts.

El grup estarà format per 6 persones relacionades amb l'Educació Física de la nostra província. Hem pensat que vostè, com a part del col·lectiu de ... per la seva experiència i coneixements pot aportar molt al grup. Tot el que digui serà completament confidencial i les seves aportacions no seran publicades sense el seu consentiment.

Si vol col·laborar en l'activitat, confirmi-m'ho via mail, **iduch@xtec.cat** o telèfon **653457447**, no més tard del 9 d'abril de 2015. Si té preguntes o dubtes sobre el projecte, no dubti en contactar-me.

Molts agraïts.

Annex 2. Carta d'invitació. Grup discussió. Barcelona

Carta d'invitació als participants del grup de discussió de Barcelona.

INEFC

Generalitat de Catalunya

Benvolgut/da,

Ens posem en contacte amb vostè per demanar la seva col·laboració participant en una jornada on es realitzarà una activitat de debat sobre la recerca que estem duent a terme el Dr. Carles González Arévalo i el Sr. Ignasi Duch Gavaldà sobre les **competències professionals en avaluació dels docents d'Educació Física**.

L'activitat està prevista pel proper **dijous 14 de maig de 2015**, a les **18h**, a les instal·lacions de **l'INEFC de Barcelona** (Av/ de l'estadi s/n)**.** L'activitat consistirà en un grup de discussió on es posaran en comú experiències, idees i opinions relacionades amb l'avaluació en l'àrea d'Educació Física. La informació extreta del debat s'utilitzarà ,en fases posteriors de la recerca, per elaborar un qüestionari que s'aplicarà a docents d'educació de diferents escoles i instituts del territori.

La sessió serà gravada per possibilitar una posterior anàlisi i tractament. La durada aproximada de l'activitat serà de 60 minuts.

El grup estarà format per 6 persones relacionades amb l'Educació Física de la nostra província. Hem pensat que vostè, com a part del col·lectiu de ... per la seva experiència i coneixements pot aportar molt al grup. Tot el que digui serà completament confidencial i les seves aportacions no seran publicades sense el seu consentiment.

Si vol col·laborar en l'activitat, confirmi-m'ho via mail, **iduch@xtec.cat** o telèfon **653457447**, no més tard del 9 d'abril de 2015. Si té preguntes o dubtes sobre el projecte, no dubti en contactar-me.

Moltes agraïts.

Annex 3. Full informatiu i consentiment. Grups discussió

Full informatiu i consentiment informat dels participants als grups de discussió.

Full d'informació per als participants

Amb el títol de la tesis, "Les competències del professional de l'Educació Física en avaluació", desenvolupada per Ignasi Duch Gavaldà i dirigida pel Dr. Carles González Arévalo, estem duent realitzant una investigació de diagnosis del tractament de l'avaluació que fan els docents en Educació Física.

El projecte té com a objectiu fer un anàlisi de les competències relacionades amb les diferents dimensions de l'avaluació educativa que els docents de primària i secundària han de desenvolupar en la seva tasca professional i fer propostes concretes d'actuació per a la millora.

La recerca que estem duent a terme s'enquadra dins del paradigma interpretatiu i per dur-la a terme s'utilitzaran metodologies qualitatives i quantitatives.

La tècnica de recollida de dades escollida és el grup de discussió (Focus Group). Amb aquest instrument qualitatiu, organitzat amb diferents representants de l'àrea (professorat universitari, docents de primària i secundària i inspecció educativa), esperem identificar categories que ens ajudin a construir i validar un qüestionari que serà passat a una mostra representativa dels docents d'Educació Física de la comarca del Tarragonès.

En el context d'aquesta recerca li demanem la seva col·laboració ja que vostè compleix els criteris d'inclusió, ja que forma part d'un dels diferents col·lectius docents de l'àmbit de l'Educació Física.

Aquesta col·laboració implica participar el dia 16 d'abril de 2015 en una jornada en la que es durà a terme els focus groups inicial. Tots els participants tindran assignat un codi per garantir totalment la seva confidencialitat. Les dades que s'obtinguin de la seva participació no s'utilitzaran amb cap altra finalitat de l'explicitada en aquesta recerca, i passaran a formar part d'un fitxer de dades protegides i en les que únicament tindran accés els membres del grup de recerca. El fitxer de dades estarà sota responsabilitat de l'investigador principal, el qual podrà exercir els drets que estableix la Llei 15/1999 de Protecció de Dades Personals.

Ens posem a la seva disposició per resoldre qualsevol dubte. Pot contactar amb nosaltres al correu electrònic iduch@xtec.cat - ignasi.duch@urv.cat o telèfon: 653457447

Consentiment informat

Jo, _____ (Nom i cognoms), major d'edat, amb DNI _____ (Número de DNI), actuant en nom i interès propi,

DECLARO QUE

He rebut informació sobre el projecte "Les competències del professional de l'Educació Física en avaluació" del que se m'ha entregat un full informatiu annex a aquest consentiment i pel que es sol·licita la meva participació. He entès el seu significat i m'han estat resolts el dubtes així com han estat exposades les accions que en deriven del mateix. Se'm han informat dels aspectes relacionats amb la confidencialitat i protecció de dades pel que fa a la gestió de dades personals que comporta el projecte segons la Llei 15/1999 de Protecció de Dades Personals.

La meva col·laboració en el projecte és totalment voluntària i tinc dret a retirar-me del mateix en qualsevol moment, revocant el present consentiment, sense que aquesta retirada pugui influir negativament en la meva persona. En cas de retirada, tinc dret a que les meves dades siguin cancel·lades del fitxer de l'estudi.

Per tot això, DONO EL MEU CONSENTIMENT A:

1. Participar en el projecte "Les competències del professional de l'Educació Física en avaluació".
2. Que el Grup de Recerca pugui gestionar les meves dades personals i difondre la informació que el projecte generi. Es garanteix que es preservarà en tot moment la meva identitat, amb garanties establertes en la Llei 15/1999 de Protecció de Dades i normativa complementària.
3. Que el Grup de Recerca conservi tots els registres efectuats sobre la meva persona en suport electrònic, amb les garanties i els terminis previstos, si estesin establerts, i a falta de previsió legal, pel temps que fos necessari per complir les funcions del projecte.

A _____(ciutat), el _____ (dia/mes/any)

(Firma del participant)

Annex 4. Transcripció. Grup Tarragona

Transcripció del grup de discussió. Grup de Tarragona.

P: (08:16) Molt bé, doncs res, comencem. El primer de tot, i pregunta clau que us voldria fer, a partir d'aquí, què és per vosaltres un mestre competent a l'hora d'avaluar? Com definiu vosaltres aquell mestre que és competent a l'hora d'avaluar? Què creieu que té aquesta persona?
J: Jo crec que el més important, és el que, un cosa eh, el que li dius els alumnes, els criteris de d'avaluació. Lo primer que has de fer és dir tu és dir els criteri d'avaluació, què avaluaràs. Una vegada dits els criteris, es pot discutir o no, però el primer que has de dir a l'alumne al començament de curs són els tu criteris.
L (09:04) Tu fas, sou secundària?
J Sí! els criteris d'avaluació, criteris, bueno, parlem de continguts, parlem de la manera d'avaluar amb el percentatge, parlem de recuperacions, parlem una miqueta de tot. Sobretot, al començament de curs tenir-ho molt clar, que l'alumne ho tingui molt clar, molt clar!
L: Sí, jo ho faria diferent, el bon mestre es el que sap detectar el seu alumne a on esta i fa millorar. No ficant un criteri, perquè si li poso un criteri igual no hi arribarà mai a aquest criteri.
J: No, a veure, aamm.... No, no parlo tant de continguts dins de l'avaluació, parlo de uns criteris mínims... a l'hora d'avaluar.
L: no interpretable
J: Després tu pots modificar i, en funció (09:50) de l'alumne que tu tinguis, faràs una cosa o un altra, i d'un any per l'altre ho pots canviar l'avaluació, però en canvi tenir molt clar uns criteris, no sé si m'explico....
L. no interpretable
J: Clar a Secundària. A secundària has de tindre molt clar un criteri del % que facis, de pràctica, del que deies tu, de si compta la dutxa o no compta dutxa, del teòric, nosaltres ho tenim molt estipulat així. El teòric, i això hi ha de saber l'alumnat. A partir d'aquí seràs bon mestre si allò no t'ha funcionat, a l'altra any o durant el curs, si pots ho pots canviar. Jo parlo més d'unes coses que l'alumnat tingui clar lo que tu vols en quant a criteri.
G Jo crec que no és excloent. Les dos coses que esteu dient no s'exclouen: per una banda partim de.. del que estan preparats per fer, de les capacitats del que podem fer tenint en compte que tenim (10:44) una classes diversa amb 25 nens diferents i per tant, aahh, mmm....
J: Si, però tindre un criteri no vol dir que tothom hagin de fer el mateix.
G:Si
G: Si, No és excloent les dues coses des del meu punt de vista
L: Sí, clar, tu estàs parlant de posar-li uns criteris, que un nen és difícil posar-li, ...difícil, els criteris que li pots posar a un nen de 7-8 anys
J: és diferent. Jo t'ho he dit des del punt de vista de secundària.
L: aaam (assentir),
H: és un, és, és un nen de dotze anys que tot lo de psicomotricitat ja ho ha tingut de treballar a la primària. i aquí busques...shhh, que ho pots treballar i ho treballem, se treballa, però... és diferent, és diferent, des del punt de vista de primària que de secundaria.
F: sí, sí, probablement la idea (11:37) podria ser que el nen sàpiga que esperes tu de ell. Saber, que tingui clar, que seria una cosa a diferent nivell, que tu li estàs demanant, és a dir, que ha de donar-te en diferents qüestions, no? Que després jo tb crec que tu seràs competent en la mesura en la que tu adaptis la demanda lo que el nen pot oferir, i pot donar, i pot fer. Aquesta capacitat d'adaptació, que jo crec que depèn de cada etapa, ... el mestre o professor que espera de mi, que vol de mi, no? i ja li traduiràs (12:25) en funció del contingut, ...

J: després pensa una cosa, clar, en centres de secundaria grans, nomes, bueno, en moltes escoles nomes hi ha un especialista d'EF i s'ho fa tot ell.
L: nosaltres només som 1.
J: nosaltres som un centre gran, com molts dels que som aquí, on hi ha 5 línies, hi has d'anar tots a una, i has de tenir una manera de funcionar. sinó....Sinó l'assignatura no..., no es creïble, i dintre de cadascú fa les classes com vol, però has de tindre les coses molt clares, i jo faré les classes d'una manera i l'altre les farà d'un altra, però l'objectiu serà el mateix,
L: si, mmm, estic pensant amb alumnes que tinc, que l'any passaran a ESO, ... buff. es que, hi ha uns criteris, jo inclús els hi dic els l'any vinent no superareu l'assignatura d'ef. No son capaços de seguir uns criteris, (13:12) d'acceptar que hi hagi unes normes, fins ara tot ha sigut, anem passant bonic, tal... però arriba un moment que dius això es així. Que vols...un excel·lent? has de fer això això.. no només fer l'activitat sinó un teòric, que hauràs d'aprovar amb bona nota.
J: això em referia
I: jo que estic amb els dos...
tots riuen.
I: i porto aquests últims anys i eh... diguéssim estic tractant tot, des de primària, secundaria, i després amb lo que estàvem parlant l'altre dia, amb la AD, ai perdo amb la inclusivitat, es a dir, som un centre inclusiu, llavors ja es una diversitat total, i jo abogo més per adaptar-se al grup que tens o als individus que tens i (14:02) al grup classe que tens que, ja et dic, i vaig com tu, tenir uns criteris, esta clar...
J. home, hi ha uns continguts, hi ha uns...
I: adaptar-se a cada grup i després hi ha una gran diferència, i jo estic amb tu, d'una primària a una secundària, Ho acaben acceptant, les normes i acaben acceptant aquesta estructura canviant de primària a secundaria pq evidentment se'ls hi planteja o se'ls informa clarament d'aquests canvis però si que hi ha un gran salm i en EF també perquè tots els criteris de valoració que puguis fer a primària, a buff, no té res a veure, ... per dir-ho d'una manera, el (14:50) resultat es tothom aprova fàcilment amb molt bones notes, però arriba la ESO i shhh, i les exigències, aquesta adaptació és molt més...
L els criteris, no sé, has de fer, no sé, has de aguantar mil metres corrent, vale?
J: bueno, però jo no parlava... de criteris, jo parlava d'uns criteris més generals,
L: sí sí, però bueno, això seria com avalues , que avalues, quins proves fas...
L: però tu com els fas...
I: els instruments
L: mil metres, tu li diràs el que em fa el temps te això, aquests temps és excel·lent, l'altre es un altre, jo, només que me l'aguanti els mil metres,
J: que no s'aturin.
L: que no s'aturin ja en tindré prou.
J: nosaltres també
L: sí però ...es un excel·lent, a lo millor aquell nen o nena, no.. si la perspectiva, tu li posaràs (15:40) una mesura...
J: sí
H: veig que hi ha molt que hi ha una molt canvi entre primària i secundària tot i que, jo en el meu cas, em coordino amb els profes de l'institut X, perquè hi hagi una mica de continuïtat, per exemple fins ara escalfàvem jo els feia 3 voltes al pati, doncs per exemple a l'insti els hi demanen per temps, a mi m'és igual treballa la resistència amb distància o temps. d'acord? doncs anar una mica a una, hi ha d'haver unes coordinacions entre primària i secundaria. Si que és veritat, jo soc de normes, treball d'hàbits, perquè no hi hagi pèrdues de temps, per, jo ...(incomprensible) una cosa no treu l'altra penso que son més mannases, no sé com dir-ho, llavors, ya (16:30) el meu

objectiu es que els nens vinguin contents, relaxats a fer EF i a gaudir. Pq serà millor la predisposició envers l'aprenentatge. Després, la primera cosa que jo els hi avaluo és que siguin bones persones. després ja arribaren bons esportistes. després penso que les proves han de ser objectives i justes. I treballar molt l'educació emocional del nen com un reforç positiu. Clar, gairebé tots som definitius a un centre, llavors tu coneixes la progressió d'aquell nen i això te dona molta informació. I confiança...
L: per exemple ells, segurament, sempre renoven alumnes. Vosaltres renoveu alumnes, en canvi jo tinc els alumnes de P3 a 6è. Proves d'inici de curs no cal que les faci.
H: (17:19) jo des de 1rimer fins a 6è.
J: esta parlant a la vegada però no se l'entén... per exemple de 1r d'ESO i BAT per exemple, aquest any tinc primers, potser l'any que ve no tinc primers, o tinc primers i no tinc segons i aquests els deixo, és...
L: si si, no no,

G: Jo estic molt amb tu, eh, principalment perquè potser la meva perspectiva és d'infantil, no? la psicomotricitat la manera d0avalular es molt diferent, i be, el cicle inicial es un canvi es molt dràstic, no? i llavors això hauria de ser progressiu, la globalitat segueix existint, jo quan vaig a Educació Física, no...no em trec.. no emt trec la meva manera de ser, una mica lligat amb el que dius tu (cal defini qui és). Per tant aquest globalitat, per a mi un bon avaluador, sobretot inf-primària s'hauria de conservar, s'hauria de conservar.
X: Sobre el què diu la sandra, (18:10) que creieu que ha de conèixer, és a dir que ha de tenir present? quin coneixement ha de tenir sobre això? és a dir una persona que avalua què ha de saber? Què ha de saber per avaluar?
H: Coneixements suficients de la matèria.
J: i una cosa, una cosa que ha dit ell, una cosa important l'alumnat que tens, l'alumnat..
H: la?
J: l'alumnat, el tipus d'alumnat que tens, això estic d'acord amb tu, nosaltres ho tenim en compte. L'alumnat que tens.
H. nosaltres tenim una perspectiva, de que com que des de p3 fins a sisè, i ara, be, en aquest cas, des de primer, però ara per exemple els de 6è des de p5 em tenen a mi. Clar el dia que un entre per la porta ja se si té mal de panxa o si els pares s'estan separant o si, com gestionar un conflicte.
L: Això es una cosa, no és sexista, (18:58) la part femenina... el tema, la part emocional, la treballeu més que els mestres masculins, és una observació meva, així.
H: Jo estic canviant, jo era molt, més quadriculada,
Murmullo.
L: i també canvia
H: des de que soc mare, des de que soc mare.
L: ara t'anava a dir, també canvia si ets mare o no ets mare.
H: que t--- moments, i si.
x: si si,
H: i jo crec que des de que soc mare soc millor docent.
L: ets més emocional.
H: no, penso com m'agradaria que m'ho fessin a mi o a mons fills. que li ensenyessin.
L: sí sí.
I: Jo també una mica, és tenir una mica coneixement antecedents històrics de l'avaluació del centre, dels companys que hi han hagut. (19:48) Has de tenir-ho en compte. Després antecedents històrics de la manera d'avaluar, del funcionament d'avaluar d'aquell centre, perquè tu pots entrar allà, conèixer molt bé els alumne i vols

fer un tipus d'avaluació però pots xocar fàcilment amb antecedents o un entorn que ja és dir, has de conèixer....
L: si
J: si
J: Nosaltres, dient això, tenim l'exemple, que érem sempre 3 i llavores érem 2, va venir un professor de Tarragona, el Robert, no sé si el coneixeu, que estava al Martí i Franquès, ara porta amb nosaltres 8 anys. I arriba i nosaltres ens plantegem l'avaluació, del què dèiem dels criteris i tal, i ell deia, no no, tot això no, ho canviarem. I algunes coses vam accedir i les vam canviar. I no van funcionar. I nosaltres, portàvem, el que et deia abans el tipus d'alumnat ho tenim bastant controlat, en aquest sentit, (20:36) amb l'experiència dels anys, i vam provar coses que volia fer ell i que feia al seu institut i al nostre institut no va funcionar. I va tornar endarrere. i alguna cosa que si que ha funcionat i hem fet algun canvi.
L: tu el que volies plantejar més era què hauríem de saber.
x: coneixements, coneixements,
L: Una obsessió, ja fa anys que estic obsessionat amb això, el tema de la lateralitat Influeix una barbaritat, després la coordinació i l'equilibri. domini del cos
X: dominar teòricament aquests coneixements, no?
G: L'evolutiva. o sigui jo que vinc de l'evolutiva també , de la importància del desenvolupament. és importantíssim, i aquí ara, a la casa intentem amb les assignatures que compartim integrar evolutiva i didàctica. Perquè (21:25) per seqüenciar objectius per nivell has de tenir claríssim el desenvolupament evolutiu.
X: conèixer l'alumne i conèixer el curs, cal?
G: però no desvinculat, eh! No fem evolutiva i didàctica. Ha d'anar integrat.
F: I, qüestions de metodologia d'avaluació. Tu has de tenir eines i saber com aplicar, no com aplicar, com adaptar una metodologia o una eina al teu context. Perquè a vegades apliquem una manera d'avaluar a saco. es a dir, un tema que aquí estem dient, estem d'acord, contextualitzar el que estàs fent a nivell d'avaluació. Tenir clar què tens davant, nens, companys, la història, en fi... i després, (22:15) agafar en funció de com tu treballes, aquesta es un altra, si tu treballes d'una manera has d'avaluar .... amb aquesta manera....no es compren.
J: nosaltres, quan avaluem la condició física, tenim uns barems, d'una sèrie de proves que passem a tots els cursos. vale? I aquests barems els hem elaborat nosaltres de la població que tenim allí. I cada any els anem modificant amb els resultats que tenen els nanus, no és un barem que hem obtingut d'un llibre. Sinó que l'anem modificant en funció del nostre alumant. Llavors, ens reunim a final de curs, i osti, aquest any hem evolucionat , mira, bé, els nanus, baixem una mica o pugem. fem una estadística, per anar modificant aquests barems que siguin adequats a la població que tenim.
I: (23:05)llavors una altra cosa, han anat sortint coses en direcció una mica a la teva pregunta. Saber comunicar aquesta avaluació, no nomes a l'alumnat que tenim, sinó als pares, a la resta de professorat, que sempre, no sé, l'Educació Física encara, mira que han passat anys, sembla que estem una integrats o no integrats, però encara no li veig (rialles) no li veig del tot això. I segons quins centres costa més i segons quins centres menys. Peòr no acabo de veure, som encara i veig encara fins i tot, ara no parlant molt de l'avaluació sinó comunicant als alumnes que diferenciïn el pati amb la classe d'Educació Física, perquè si féssim el que hi ha ala demanda de molts dels alumnes, seria fer, diríem, una hora més de pati.(23:26) M'entens, llavors, hi ha quelcom més a l'EF, llavors es.... dèiem, el fet de tenir una gran formació en la comunicació del què realment faràs.
J: per això et deia, una mica, lo dels criteris.
I: si si,

J: Per exemple el meu criteri, més de 3 faltes sense comunicar et posarem un 0 d'actitud.
I: Anava a dir, saber comunicar els criteris, eh?
J: sí.
I;: una cosa, és tenir clars els criteris i l'altre saber-ho comunicar, saber arribar, no se si és el....
x: si si, t'entenc.
L: Sí, ara relacionat una mica em el que deies això, en sessió d'avaluació la profe d'anglès o de matemàtiques diu es que nen no sé si aprovar-lo té un 4,79 de mitja. Què collons és un 4,79? (24:43) d'un surt el 79?
J: perquè avalua només l'examen.
L: m'entens o no, això segurament a secundària ho trobes mes normal, però a mi, una tombarella feta d'una manera es un 4,... clar, ostres. No sé.
J: com avalues tu el fer una tombarella a un alumne.
L: Primer que la vulgui fer
H: que l'intenti fer.
L: primer que l'intenti fer i després la posició correcta del cap, si es dona o no impulsa amb els peus, si es colza o no el cap.
J: i numèricament
X: Perdoneu, sobre això que esteu dient, metodològicament què creieu que han de tenir a l'hora d'avaluar? Quins coneixements han de tenir de metodologia? què s'ha de saber? Què s'ha de saber dominar? (25:34) Hem de dominar algunes tècniques d'avaluació, algunes instruments?
L: mira, jo aquest any he portat una profe de rítmica, i jo la tombarella tota la vida, l'he ensenyat als nens a fer-la d'una determinada manera, d'acord? I vaig portar aquesta profe de rítmica a fer 2 o 3 sessions amb els nens grans, amb els de 5è i 6è, i me'ls feia fer d'una altra manera i pensava, osti, be, amb salt sense recolzament del cap. Clar i hi havia nens, que si ho van arribar fer, però n'hi havia d'altres que no, que només deixaven caure el cos, el cos només passava. Aquest criteri meu, com se jo quina és la correcta (parla de metodologia).
X: Metodològicament això com s'avalua? és a dir, hi ha diferents maneres de fer les coses però també hi ha diferents maneres d'avaluar(26:22) .
L: el que trobo correcte es el que dia que poses un circuit tu li poses u hi un lloc ha de fer una tombarell, el que la sap, fer li surt
x per exemple, l'aspecte actitudinal com l'avalues?
H: com com?
X: un aspecte actitudinal?
H: al llarg de tot el trimestre, cada dia, amb el registre anecdòtic.
L. mira un cas curiós, va venir una nena als voltants de Nadal, grassa, 6è, molt passada de pes i vam fer aquesta sessió de tombarella i li vaig dir, la vols fer o no? perquè et costarà. I em va dir jo no. I li vaig dir, vols que ho provem, i diu, vale, però tu i jo sols profe. Bé, doncs va marxar tothom i ens vam quedar allà, (27:14) vam posar el pla inclinat i vam fer la tombarella. el dia següent aquesta nena em va dir que a casa seva havia provat de fer la tombarella, vale? Això, actitudinalment és la bomba. Per tant aquesta nena d'actitud (senyal d'admiració positiva) , potser no la fa també com algun altre, però rosa l'excel·lent.
x; per tant què has fet servir per avaluar?
H: la progressió,
L: la voluntat de fer-ho.
G: bueno, les pautes d'observació.
barullo
L: i aquell nen que la fa perfecta. Aquest el dubte que em queda a mi

J: nosaltres el que fem quan avaluem en això, parlant d'un element tècnic, el que avalues, el percentatge actitud i quantitat de treball
H: esforç
J: si treball o no treballa, llavors tu cada dia veus (28:00)i t'ho pots apuntar en una fitxa, si treballen si no treballen, si s'ha deixat l'equip si no s'ha deixat l'equip, i la quantitat de treball fa fer que un nen que és bo, i que a més té una bona quantitat de treball aquest si que té una bona nota. Però si per molt bé que facis la tombarella si no treballes aquesta quantitat, no trauràs bona nota. Això es el que apliquem nosaltres a la quantitat, en un percentatge.
H: que estigui participatiu...?
J: Si que treballi a classe, que ho saps fer molt bé, però bueno, ajudes als altres, estàs atent, ... participes
L: estes actiu encara que ja ho saps fer
X: creieu i ha varietat d'instruments a l'hora d'avaluar?
I: Sí,
X: o s'usen de manera bastant homogènies i lineal?
J: hauries de parlar de cada àmbit que hi ha, pots avaluar de diferents maners, no? l'àmbit de l'esport, l'àmbit de les condicions física, l'àmbit dels continguts.
I: depèn del contingut (28:50)
J: depèn del contingut varia,
I: molt
X: depèn del contingut s'utilitza un o altre?
J: si
I: inclús hi ha eines, més subjectives i eines més objectives. Normalment, el què passa, és que a les subjectives utilitzes més aquestes registre anecdòtic o...
X: les parts subjectives?
X: si.
C: les objectives són, per exemple, el bàsquet, no? l'entrada a cistella, element tècnic, doncs avalues, sobre el què sigui l'element tècnic, si el nen ho fa bé o no ho fa bé. A final de curs, a part d'avaluar l'element tècnic avalues el rendiment, 5 entrades a veure quantes en fiques?
L. una manera d'avaluar.
J; al començament avalues el tècnic i al final has avaluat l'element tècnic i el rendiment. Voley, sac de baix, (29:40) començament de curs la tècnica, molt bé, peu davant tires la bola la deixes,... final de curs 10 sacades, cada sac que entre es un punt. Rendiment, element tècnic. dins de l'esport pots parlar de rendiment
H. nosaltres a primària aquest rendiment jo el posaria en situació de joc. En un partit, has sacat bé, no has sacat bé?
J: exacte, nosaltres això també ho fem.
L: aplicat,
G. L'aplicació.
J: l'aplicació també la fem
H: l'aplicació, demostra que l'aprenentatge s'ha assolit quan en situacions quotidianes...
L. A Primària el problema que hi ha es que l'Educació Física potser hauria de tenir una part com aquesta, més específica, més....
X: d'element tècnic?
L: o sigui, sí, (30:30) per exemple, no potser que un nen a 6è de primària no sàpiga saltar a corda.
X: Avaluar elements tècnics concrets?
L. coses, coses, potser, ensenyança bàsica, potser la base, no sé, no saber fer una tombarella, no saber saltar un potro o un minitramp, no saber....

J: i en condició física uns mínims també....eh!
L. o sigui, exacte,
J. no se, 10 minuts corrents, per dir algo.
X: hi hauria d'haver una avaluació de continguts....
H: però
X:digues, digues,
murmullo
X: avaluació d'elements tècnics, de la condició física, d'actituds,....
J: si perquè en funció de l'escola que venen ho veus de seguida. Lo que s'ha treballat i lo que no s'ha treballat. de seguida (31:20)
H: jo en l'aprenentatge funcional sí, estaria d'acord. Com en nedar, el córrer, o... anar en bicicleta. Jo que a l'acabar la primària un nen no sàpiga saltar a corda, i és una cosa que ensenyo. cada any! a la unitat de saltimbanquis giravoltes. Però jo els hi dic, els desculpavilitzo molt als nens, jo els dic la roda l'ensenyo, la lateral, la rodada, la vertical de cap i la vertical de mans, però els hi dic, es una habilitat gimnàstica que ho us he d'ensenyar, però vosaltres veieu algun pel Mercadona fent la roda? doncs si no la sabent fer.... que ho intentin sí. La predisposició i les ganes de superar-se i intentar-ho sé. Jo mai he aconseguit , hi he fet gimnàstica rítmica, l'esperat, sempre m'ha faltat un tros, i....
J: (32:08) però tu si tu avalues la gimnàstica rítmica pots avaluar de diferents maneres. La roda serà el deu, i l'altre que arriba a un altre element tindrà un 5, un 6 o un 7. Però, també has de premiar aquell que ho fa bé, no?
H: sí, això si,
L. aquest es el tema de l'excel·lent... l'excel·lent en matemàtiques és el que ha tret el 10. Llavors tens un nen que suspèn matemàtiques, català, castellà, ho suspèn tot, però és el rei saltant, fent la voltareta l'aire,...
J: i bona actitud!
L. i bona actitud,
J: el que dèiem de qualitat de treball, de l'actitud, si no...
L. si, normalment, normalment....
H: busquen el reconeixement tots, clar, si et surt be
L: a mi, per exemple, m'han arribat a baixar notes. Diuen "aquest nen ho ha suspès tot, no li pots posar un excel·lent".
J:Perquè?
L: Clar... A mi m'ha passat això. Clar, entres en un conflicte.
X: per tant, (32:57) quan entrem a avaluació, també estem entrant en un món que és la medició, el mesurament d'una cosa. no? Una cosa pots ser avaluar i l'altra mesurar o validar.
J: en una part mesures i en altres no...de l'avaluació.
X: llavors aquí entro jo, llavors pregunto jo. Quins són els usos que ha de tenir l'avaluació? Quins són els usos que ha de tenir l'avaluació educativa en Educació Física? Perquè ens ha de servir, de què ens serveix? quina funció té?
G: jo vull principalment que hi ha hagut un progrés. En el que s'ha treballat hi ha hagut una millora sobre el nen. mmm.... si que es veritat que potser més secundaria hi ha d'haver uns barems que s'han de complir però es que clar, com heu dit per aquí, el nen (33:47) se sent capaç depenent de l'àrea, de l'habilitat, no? i molts vegades doncs aquests alumnes que no se senten tant capaços que els hi costat més son els perjudicat. I en relació amb això, una activitat que se'ls hi fa fer, com el pi o totes aquestes, que d'entrada fan por, també molts alumnes se'ns escapen perques aquesta por els bloqueja i acaben odiant l'Educació Física.
L: això és el que deia jo abans, anar cap a les parts emocionals, que ara esta molt de moda. Buscar les emocions, i és això, per exemple, la nena aquesta, potser no feia

Educació Física al centre on venia. Perquè vaig estar parlant amb el profe i no en feia, aquella nena que us he explicat abans de la tombarella, doncs aquella nena he aconseguit que faci la tombarella, doncs normalment reconeixement, doncs potser un notable, amb (34:37) algun ítem que se li avaluï si, perquè a lo millor allò la motiva al dia de demà a fer més coses,
H:a provar més coses
L: a provar més coses
X:Per tant, un ús ha de ser que l'alumne progressi. Pot haver-hi altres usos, o en fem altres usos de l'avaluació?
J: si
F: Si, jo crec que en funció del què tu vulguis, vulguis vull dir, que tu... segons sigui el teu propòsit. Perquè, ... perquè, parles d'avaluació. Jo crec que un nen o una persona fem una activitat física, en aquest cas és Educació Física, perquè estem en un context escolar, hem de tenir en compte paràmetres que veiem, però hem de tenir en compte que aquesta persona està (35:25) vivint d'alguna manera, està experimentant que..., no sé, està vivint, el fer una voltereta, el fer un llançament i el que sigui d'una forma diferent, ell que jo. I i potser estem fent lo mateix. I per mi es un drama que jo.... i per a ell no. Per tant, depèn del què jo faci i que hi ha darrera d'això (propòsit), usaré l'avaluació d'una manera o una altra, i per tant, usaré un tipus d'avaluació d'un altre, crec eh. Clar, aquesta matèria (Educació Física), és que, té aquest component de dir, no no, és que (36:15) nosaltres estem, usem constantment problemes, en aquests cas més motrius, etc...., que hem de resoldre i la manera de que jo, el resultat pot ser el mateix, per a mi ha estat un disfrute de fer tombarellles i per a tu ha estat.. bueno... l'ha he fet però bua... ja he acabat. Per tant, si jo sóc capaç, com a responsable d'identificar això, per tant, jo avaluaré un aspecte o un altre, i depenent a vegades del resultat des del punt de vista , nnnts, motriu. Ningú, jo crec que depèn del què tu vulguis.
X: del propòsit.
F: jo crec que sí, (37:04)
G. de la concepció
F: sí,.
G: de la concepció teòrica de l'avaluació
X: que entens tu, perquè et serveix l'avaluació.
F: en general,
X: si, però ara que venen les Competències Bàsiques. Per què no unes competències bàsiques d'Educació Física?
H: jo fa uns anys les vaig passar. Estava a la ZER de Boi i Taüll.
X: Sí, fa uns 15 anys.
F: Aquí,
X: Aquí entraríem....
F: Aquí, la curiositat, que és el meu punt de vista, probablement, tu que estàs aquí tot el dia, també. Quan aquí a la universitat... ah treballem per competències i tal, i tothom ... ah! no se què....les experimentals, no se que , ...les digo, mira, sabeis quien es la unica àrea de esta universidad que evalua por competencias? La Educació Física, lo ha hecho toda la vida.
L: perquè és l'assignatura més competencial (37:54)
F: És a dir, clar, que hem d'explicar a la gent que estem aquí parlar de competències. Som els únics que estem formats per competències, que entenem que és una competència i que treballem per competències.
G: a mi em va passar també, és que no sé avaluar d'altra manera,
F: es que jo no sé avaluar d'una altra manera,
Murullu.

L: Però tenim clar que els nens a 3r de primària s'han de saber les taules, i que quan ha de dividir, però no tenim clar que ha tercer de primària ha de saber saltar a corda.
X: i això és important per a l'avaluació.
H:Sí
J:Sí
F:Sí
X: per tant, un concepte de coneixement és tenir clar que es fa en cada moment.
L: s'hauria de saber, o marcar uns mínims.(38:45)
J: ja se sap però és molt ampli,
L: Sí
J: massa ampli. Com que és tan ampli... habilitats motrius.... esports.
X: tant subjectiu, tan...
G: però això és l'evolutiva.
X. això és l'evolutiva, correcte. un concepte d'evolutiva. Que aquesta evolutiva l'has de relacionar...
G: amb didàctica.
X: un concepte didàctic.
F: sí, però és el mateix problema, que ensenyar a llegir i escriure. S'ha de començar a escriure a un determinat moment,... pos depèn. Clar,
L:..
F: hi ha nens que no tindran problemes i nens que tardaran més. Llegiran al final, segur,...
X: hi ha d'haver una adaptació? Adaptar-te a l'alumne.
G: Sí però unes nocions són importantíssimes. I això que sempre.... unes nocions de, perdoneu que insisteixi tant, però sempre s'ha presentat l'evolutiva com quelcom al marge de la didàctica (39:34) i per és molt important que vagi junt. Perquè és veritat que els nens són molt heterogenis i que el desenvolupament no és que mira... al cinc anys sabrà saltar amb els peus junts. No és això, però no fer incongruències. Però penso que això sí que es important,
L: però que en cinc anys no salti a peus junts, t'està dient coses d'aquell nen.
G. Sí
L: o que no salta a peu coix.
G: exacte.
L. està dient, que algo està passant, que segurament que després, quan farem la introducció a la lectoescriptura ens portarà algun problema.
H: es que podem donar molta informació als tutors.
I: una altra part que vull ficar a més a més. El que ells se sàpiguen avaluar. És a dir, introduir, ja fa molts anys, que l'avaluació serveixi què ells se sàpiguen avaluar també. Siguin més partícips i més actius dins de l'avaluació.
X: una altra pregunta, un altre àmbit. Quin paper ha de tenir l'alumne dintre l'avaluació.
I: avaluadors també.
H: sí..El què passa és que...
X: i quin té? (40:20) quin hauria de tenir i quin té? Quin creieu? Estem en dues línies, no?
jo crec que són més passius, en línia general, jo en el meu cas, i no és que sigui... he fet molt que l'alumne sigui partícip, que s'avaluï, però això del què deiem dels antecedents històrics xoca molt xoca molt, perquè, només que, diguéssim la part de pares, i tal, que s... (no entenc) , avaluen els fill, ... això què és! Malgrat que el pes de l'avaluació la porta el professor. Però evidentment ells han de ser crítics, i (41:12)el que estàs fomentat és que l'alumne sigui crític.
X: que aprengui del seu aprenentatge.
I: i dels altres....que accepti la valoració crítica, de part d'uns i altres.

F: Això va lligat a la didàctica o metodologia, de la manera que tu ensenyes, tu incorpores una manera d'avaluar. És que sinó és incongruent.
I: Sí, Sí,
F: Si tu, i ara en aquest moment és veritat,
I: i també dels continguts, eh?
F: igual, igual, sí, sí!
I: hi ha continguts que afavoreixen més, tot el que és expressions, etc. afavoreixen més que hi hagi un estat crític dintre de...els que observen com els que reben aquesta observació, i que puguin, diguéssim, modular la crítica. no? I el que (42:01) fas és Participar i fer partícip a tot l'alumnat.
F: sí si,
G: lligant amb això del participar, és molt important el retorn, el retorn explícit. Poder destinar, ni que siguin 10 minuts, no només a ... has saltat tant, no, has saltant, has arribat fins aquí, pots fer més. Una estona amb cada alumna de dir estàs aquí....
I: el que passa es que falten les estones.
L: és el que anava a dir.
(murullo).
J: nosaltres l'últim dia d'avaluació els agafem..
I: nosaltres també.
J: i els hi cometem d'on surt la nota.
I: nosaltres igual.
J: mira de condició física has tret això, del teòric has tret això i d'actitud i de quantitat de treball t'ha quedat això, per tant, sumat total, amb el percentatge et queda això.
I: sí, sí.
J: li expliques d'on surt cada cosa, a l'acabar el trimestre. i ell ho veu (42:50) com tu avalues.
I: fins i tot,
J: ell sap, ell coneix, torno, al criteri. Té molt clar com el professor m'ha avaluat.
I: fins i tot, mostra la disposició a que pugui tenir, diguéssim, més temps, amb tu. És a dir, malgrat facis aquest primer pas d'ensenyar, de donar, a vegades faig...dius 7, 6 surt això d'aquí, i encara surten una mica em té mania perquè l'he suspès, el que té suspès. Però donar-li també la predisposició a dir... "si vols ens asseiem, anem un dia, quedem, no sé que", perquè vegi realment, d'on surt i evidentment tu portes, i jo en aquest aspecte soc molt..., puc ensenyar totes les notes que he fet amb aquell alumna, totes aquelles notificacions. Perquè em venen i em diuen. "aquesta f que vol dir? I aquesta R què vol dir?" (43:40) Perquè després es giren com dien: "què he mirat?", no? I no! és un paper que és molt funcional, que poden mirar i que poden... i llavors els hi rectifico: no, això no és que has suspès, és una faltar justificada o això és un retràs. Vull dir, que sàpiguen realment la nomenclatura que estàs utilitzant. Llavors els hi dones peu a dir: "si tu tens dubtes, el que sigui". És a dir, allarga, facilitar que ells puguin tenir, doncs, més conversa o dubtes que tinguin. No? A banda de que fas això, utilitzo l'activitat lliure per anar cridant a la gent.
J: sí, exacte, i expliques de forma ordenada.
I: i inculcar a la gent. No trec de dir del temps, perquè tens, avui en dia, 31 alumnes, 35 alumnes, 32 alumnes (44:31) i, esquetament, i no amb una hora, sinó tens els 40 minuts reals, i no pots estar per tothom. Necessites 2 o 3 dies per fer ... i no hi són aquests dies.
L: Llavors has de posar balança, què prefereixo, que estigui movent-se o ...?
I: és una mica tot. evidentment.. aeaeaehhh....
L: un dia....
I: és un dia, que fem lliure, que estem ja a l'últim, en un impàs del trimestre a l'altre... Guanyes molt, al retorn aquest el guanyes molt.

L: o aquell dia que els veus que baixen supermotivats perquè saben que avui els hi tocarà voley i diu avui toca xerrar....
X: estem parlant de que l'alumne, del temps que hem estat parlant, La majoria es passivitat, de rebre informació. L'alumne quina participació té en l'avaluació? Quina participació té o creieu que té? (45:20)
I: jo cada vegada menys, hi ha hagut una involució.
L: sí
I: He trobat una involució. jo abans, a l'estar en altres centres havia treballat molt, potser per la tipologia de l'alumnat, per no sé,... perquè era molt més jove jo, no sé. Hi havia moltes històries, però feia molt participar amb criteris, amb criteris senzills d'entendre, és a dir, ells tenien fulls d'avaluació, ells avaluaven els seus companys.
L: jo també ho he fet servir això i ara no...
I: el què passa que els hi expliques quin valor tindrà aquell allò. Clar, perquè després venen els companys que diuen, com pot ser que m'avaluï un company més que el professor. evidentment ho has d'explicar bé, has de deixar constància, però sí que participen dins de l'avaluació.
X: (46:10) perquè creieu que hi ha una involució? Perquè deix d'haver-hi aquesta participació de l'alumnat?
murmullo que no s'estén.
L: jo les fitxes d'autoavaluació o avaluació entre iguals si que els he fet servir, però ara no. Jo crec que més, per la reducció de temps, i a buscar el màxim temps de motricitat, ...
I: a més hi ha el ràtio, del grup classe, la diversitat que hi ha, perquè estem en centres més inclusius i tal, i llavors és més difícil,
L: el tipus de centre, el veure que el centre fan l'avaluació en capacitat
I: els grups, el perfil de l'alumne avui no és, està per altres històries. Són molt (46:58) més competitius, no sé, hi ha.. podria treure pensant...
H: la reducció de les 2 de la LOE de les 2'5 de la LOGSE penso que també...
L: no...a 1hora 45 minuts hem passat .
H: no, no, jo encara tinc les 2 hores, potser soc privilegiada.
J: depèn dels centres de primària?
H: has d'anar més a pinyó.
J: (pregunta alguna cosa que no entenc)
I: a primària 2.
X: creieu que aquesta involució, o aquest fet que ara esteu dient hi ha una involució en certs aspectes pot, també, tenir amb el què família espera o la relació que té la família respecte això, sobre l'avaluació? La família quin relació té respecte aquesta avaluació?
F: Jo no m'atreveixo a dir si hi ha involució o no,
I: jo he parlat de mi mateix, és un cas particular.
F: (47:47) lo que sí, es la meva percepció, sí que hi ha molta avaluació en la qual l'alumne no fa res,
X. es un subjecte passiu.
F. simplement és el protagonista de l'acció, és una avaluació més del professor, que està molt lligada a una metodologia molt directiva. Per què? hi ha més temps, s'ha d'anar a un context, per mi...
H: jo avaluo amb i amb els jocs, eh!
F. Sí,
H: i no premio, per exemple, només, el que posa la pilota al fons de la xarxa, si fos el cas de futbol. Que mi nego, hi he jugat i hi juguen prou al pati. (48:36) No, però jo, quan juguen cada dia els avaluo, cada dia. Cada, cada dia...
F: però els avalues tu,

X: Clar,
H: però jugant, amb el joc....
J: el que fem nosaltres, treballem molt amb el què diem, metodologia d'assignació de tasques....
F:
J: assignació de tasques és el què fem més. Ara fem aquest exercici, ara l'altre, i aquest exercici que ara estàs treballant és el que després jo et faré com a prova d'avaluació.
X: faràs...Per tan, el fet participa l'alumna d'aquest jo faré d'aquesta assignació de tasques?
J: no, no perquè ho tenim molt clar el què volem que aconsegueixi l'alumne.
L: jo també, perquè jo era molt del joc. Molt jugar (49:27) , molt avaluar amb el joc, però el joc comporta que els que els hi costa no milloren o no milloren tot el que podrien millorar.
H: no ha de ser competitiu, eliminació,
L: sí, sí, però per exemple, no sé, temes de... probablement necessiten exercici analítics de coordinació, tan sigui de bot de pilota,... El que no sap botar la pilota, com el puc avaluar amb el joc del bàsquet? Saps?
X: això està clar, cal dominar un aspecte per poder evolucionar a un altre, és un aspecte evolutiu que barreges amb un tema didàctica.
L: sí però aquell nen pot jugar molt bé sense botar la pilota, llavors, si només mirem un criteri que fas servir, diràs aquest nen tindrà (50:16) molt bona nota perquè aquell dia està jugant molt bé, però a lo millor no domina el bot.
H: bé, però en situacions de joc, potser valoro el desmarcatge, l'estratègia de joc,
L: sí, sí,
H: la defensa, la tàctica, la col·locació:
L: sí, però
G: la meva percepció, és personal, eh. Hi ha moltes estratègies, molts instruments per avaluar el professor, el mestre. Però potser manquen estratègies, (51:05) instruments, maneres d'avaluar que podem involucra als infants. A mi em dona aquesta sensació.
H: És diferent involucrar un nen de 6 anys, és, potser és diferent que un nen que té 14 anys.
J: Si, sí, però...
L: sí però, però potser són capaços en algunes opcions. En algunes opcions serien capaços de dir aquest o fa o no ho fa...
H: no dic que no sigui capaços, però....
I: el què passa és que les eines que utilitzes, evidentment, segons el grau de dificultat, perquè pot ser una valoració ràpida de sí o no, o de l'1 al 3. I els que digui 1, no els hi agrada gaire, ... vull dir són ítems més curts, més facilitadors perquè puguin valorar(51:54) . Qui li agradat això que es posi aquest costat, i uns que els hi agradarà es posaran a un costat. És a dir, eines més senzilles de valoració que puguin ells estar implicats.
F: hi ha coses que tenen a veure amb qüestions d'execució de moviments, del que sigui, que ells no tenen criteri. Però tu decidiràs una avaluació en relació amb la seva relació amb aquest contingut, en el moviment.
I: el que passa és ...Amb el tema del moviments que deies, és una reflexió que feia abans mentre estàveu parlant d'esports, etc... Jo estic observant, jo a Primària ara, estic observant, segons companys de primària, estic més a secundària, sempre he estat, ja em coneixes, que ara els esports també s'ensenyen a primària; purs i durs. (52:46)
H: a cicle superior fem iniciació esportiva.
I: exacte, a Cicle Superior, però veig, fins i tot, ...
X: elements tècnics, s'avaluen elements tècnics...

I: elements tècnic, fins i tot a CM. Quan jo sempre he entès que és un treball molt més interdisciplinari, on allò que dèiem del bot. Han de botar de totes maneres, no? saber botar! No saber botar amb vol o a bàsquet. Ja tindran temps de fer un treball més específic. Però jo estic observant, tallers o gent que fora, i potser ho fa també el que ve a activitats extraescolars, fa que aquests nens, tant joves, estan especificant molt.
L: estem anant molt a l'especificitat. Pensa que...
I: llavors (53:35) valorar, avaluar i valorar, gestos tècnics, no sé què, rendiments, dius...
J: a Primària... secundària sí.
I: ostres, que allà amb els de cicle superior, segueixo fent, doncs habilitats motrius bàsiques, específiques i de tot tipus perquè entenc que jo també tinc secundària, i a secundària ja farem handbol, bàsquet. Perquè també tenim el 2 cicles en els quals repetíem primer cicle un esport o dos esports que eren més aviat manipulatius amb la mà, no? coordinacions ull-mà. I després ho tornàvem a treballar al segon cicle, que son 3r i 4t de l'ESO.
J: nosaltres...
L: sí,
J: nosaltres a primer de l'ESO no fem esports, fem habilitats encara.
I: jo també
J: comencem els esports a 2n. (54:23) Treballem molt les habilitats a primer.
L: jo estava en una escola privada i introduïa la iniciació esportiva a cicle superior i introduíem el context tècnic. llavors em sobtava amb el meu company de secundària, que per exemple fèiem, jo els ensenyava l'handbol o el voley, vale? El voley és molt difícil de fer, ara a sortit el voley rotació aquest que està molt bé perquè et permet fet moltes coses.
J: sí, fantàstic
I: sí
L: Què passava, que els nens amb mi feien voley rotació i el voleu no el tocaven fins a segon de l'ESO. Clar, ens passàvem un any, que no han tocar allò. Això o l'handbol o altre esport. Llavors aquest lligam em costava entendre'l.
I: jo no ho trobo tan.... Jo també passo 2 anys i tens altres (55:15) activitats esportives o no amb les quals puguis manipular l'impacte, diguéssim. N'hi ha d'altres d'activitats, els impactes poden ser mitjançant el voley, però també poden ser mitjançant altres activitats. O el voley el pots vincular, per exemple a 3r nosaltres perquè tenim un pla en el qual hi ha trobades i tal i ho vinculem molt a 3r de l'ESO. Depèn de com ho vulguis.
X: deixeu-me que us talli una mica aquest tema perquè si no no sé si us ho trauré tot. Una altre tema crec que important és la pràctica reflexiva del mestre envers l'avaluació.
L: a ha!
X: és un tema delicat, entenc. Un tema delicat...que podem plantejar des d'un aspecte personal o, un tema que abans ha parlat el Xavier, (56:03) i de la idiosincràsia l'oscar, ell parlava de la coordinació entre els profes. Una cosa potser la pràctica d'un mateix reflexiva, i l'altra és la coordinació o la reflexió en grup sobre l'avaluació. Es fa? Què n'opineu?
H: jo soc molt crítica i faig molt autocrítica, però també que jo com "Juan Palomo, yo me lo guiso, yo me lo como", no? Però jo faig molta crítica, i si els hi hagi de demanar perdó als nanus, els hi demano. Penso que també m'equivoco, algun dia, no massa (riu). Per exemple, quan fem l'acrosport, que sóc tant quadriculada, perquè no es facin mal, perquè han d'escalfar bé, no sé que, alguna vegada que els hi he pegat alguna bronca que dic m'he passat... Doncs jo l'endemà, quan els tinc ..

X. Per tant, consideres que hi ha d'haver un factor de que tu mateix et valoris. És a dir, autoavaluació docent?
H: Sí,
X: fins a quin punt existeix aquesta autoavaluació docent?
I: jo penso que, no sé vosaltres, jo cada dia.
H: cada dia
I: jo cada dia que surto de cada una de les aules m'autoavaluo.
J: de la sessió.
I: de la sessió, de cada sessió.
J: però tu parles d'autoavaluació de l'avaluació.
X: no no, en general.
L: d'autoavaluació de nosaltres mateixos.
J: de com fas tu l'avaluació,
X: sí, com t'avalues a tu mateix.
J: sí avalues be o no avalues bé...
X: a tu mateix.
I: evidentment, una cosa és l'acte d'avaluar, que tens unes proves, però jo penso, que si l'avaluació l'entenem com a valoració. Sempre estàs valorant els alumnes, en cada moment, (57:40) en tot minut de classe, llavors sempre quan jo acabo sempre m'autoavaluo, si aquells continguts, si aquelles activitats, si aquella situació d'avaluació que has promogut és l'adequada, sempre t'estàs avaluant. Si aquells espais són els adequats que has fet o no en aquell moment, si havies de canviar-los.
L: sí, sí. Respecte el que deies tu d'aplicar les noves tecnologies, doncs utilitzar molt el vídeo, jo utilitzo molt el mòbil, perquè dius, això m'ha sortit avui, m'ha quedat de puta mare, dius, anem-ho a gravar. Hem fet un circuit espectacular avui aquí, anem a gravar-lo.
H: gravar els nens o gravar-me a mi.
G: és molt important, jo com a mestre ho feia, però aquí ho fomentem molt (58:30). Quan parlem d'avaluació, als futurs mestres, parlem d'avaluació amb els nens i de valoració docent. I els hi donem moltes estratègies, com a filmacions, i sempre els hi demanem pautes d'observació pels alumnes i pautes per al docent.
L: jo crec que de tant en tant ens hauríem de reciclar i tornar a passar per la universitat o tipus xerrades així per refrescar.
H: a les trobades, ho fem
J: les trobades que fem al baix camp, ja ho fem això.
F: jo crec, en la línia del què comenta la Sandra, jo crec que tothom fem un procés de reflexió. Una altra cosa és que aquesta reflexió estigui orientada, sigui sistemàtica,
L: ahhh, aquí, aquí....
F: que és el mateix problema, que en la nostra vida professional no tenim temps per la qualificació. És importantíssima i el sistema no dona aquestes espais, que en el fons és temps, no? de dir ee! tu has de tenir temps per preparar el què tu faràs, i d'una forma sistemàtica, no a la... i el mateix passa amb l'avaluació, que realment el que fa de docent, si que fem un procés de revisió,...
X: una altra cosa és que sigui sistemàtica i estigui en un document....
F: la clau està aquí. És a dir, si jo tingués un temps, després no potser immediat a la classe, però jo no tinc, no hauria de donar 5 hores de classe al dia o 6. donar 4 i un temps. UN temps abans o un temps després per, tant per preparar com per avaluar, i aquí sí utilitàries videos, estratègies més...Jo crec que la clau és aquesta.
I: però atenció., estic parlant amb el què estàs dient tu de la conversa, el tema de l'adaptació, és a dir, si tu ho sistematitzes i ho deixes tot escrit allò no et serveix de res per un grup nou que t'arriba, no et serveix de res,
F: no,

I: és a dir, et pot servir la part estructural,
murmuroll...
I: aspectes estructurals si que et poden servir. Tu puts agafar i pots dir aquest tipus m'anat bé o no. Però aquella mateix preparació que tu dius ostres això m'ha anat bé, i vens amb una altres grup, i fins i tot diré un altre cosa, ni el grup, un altre dia, una altra hora. No té res a veure. I entres, i a mi em passa molt en aquests grups que són super diversos, i dius, avui faré això, i anirà bé, o al revés, o anirà malament, m'anirà malament amb aquests grups i surt una classe estupenda. I l'instrument d'avaluació, i estem parlant ara, concretament de valoració o avaluació, pos això anirà perfecte ho he preparat, ho tinc tat, ho tinc tot .... i entre i no et serveix de res, t'ho trenquen, però ipso facte. Si que saps, amb l'experiència, en aquell moment, amb d'improvisació, que no és improvisació perquè tu tens aquell bagatge, saps entrar per aquí i saps sortir per allà, i saps fer una finta per aquí, d'acord, però, a on vull anar a parar, vull anar a parar que un professor quan, igual quan entres, a mi em passa amb natació, i ja em conec, ja no estructuro, no planifico tant, sinó que ja em conec, ja no és allò. Ja sé com ser, tinc totes les meves estratègies i se com em poden funcionar, llavors, amb aquest aspecte.
l'entrenar és diferent, eh....
Si si, per l'experiència, com que els clients cada vegada son diferents tu també vas canviant, evidentment, per això deia que t'estàs avaluant, i no és allò de sortir de la classe i estic 15' avaluant-me, no no, és in so facto, és el moment que acaba la classe que estàs ja avaluant , com que és tan fresc. Allò que deies, 5 hores, després et fiques a pensar i no tindràs temps ni de pensar què ha passat la primera hora pràcticament o ja ho tindràs bastant diluït. Però en el moment que has acabat, ostres, ràpidament veus el què, i si cal anotar, anotes aquelles observacions que potser has de fer canvis.
F: jo crec que la clau, per mi, és sistematitzar les coses, és a dir, que tu diguis, l'avaluació, l'autoavaluació, l'avaluació per parelles, pot ser una eina.. El tema de l'avaluació, de l'acció meva com a docent, ha d'estar integrada dins d'un sistema. Com? A vegades ho faré jo i a vegades vindrà algú i m'ho farà a mi.
I: Molt bé
L: Això seria bo fer-ho ....
F: si parlem parlem d'això, per mi, la clau és aquí, perquè això, a mi, a ell, a ell i a ell, ens permetrà progressar individualment i professionalment, que tu milloraràs. Després que un dia, planificant no surt res, o per mi bé i per tu no...
J: llavors és molt productiu que al departament no estiguis sol, que siguis 2 o 3, o 4 que érem, intercanvies coses. Tot això al meu departament surten aquestes coses. Jo he fet això i m'ha anat malament i jo he fet això, prova d'una altra manera i hem canviat coses, hem canviat metodologies, hem canviat continguts...
F: sí si... vaig a parlar de tu, de l'Educació Física, no passaria res, no hi hauria problema, eh? Aquest no és el problema. No és un problema el tipus de contingut, perquè jo avaluo un munt de coses.
J: m'avaluaries...?
F: t'avaluaria algunes coses,
Murullo.
F: i si tu integres en el teu model com a escola, com a model educatiu, aquest tema de l'avaluació de l'activitat docent,
X: entre pars,
L: i nosaltres amb companys d'altres departaments, el tema de fer funcionar un grup, ho necessitarien molt.
murullo.
H: quan parlaven d'autocrítica o autoavaluació, penso que és una part una mica per molt objectius que vulguem ser és molt subjectiu. Nosaltres al centre tenim sort de

tenir una USEE, una unitat de suport a l'educació especial, i llavors quan prenc els nens de la classe també prenc el nen de la classe amb el mestre especialista d'educació especial, a més hem tingut la sort tan al primer trimestre de tenir 8 practicants de la URV i ara en tenim 7. Llavors quan prenem el grup també prenem un altre mestre, llavors, moltes vegades els hi dic: "que em facin critiques constructives, que em gravin, per veurem després jo. La meva postura corporal, com he reaccionat davant d'aquell situació, quines alternatives tenia, i quina he escollit, i el fet que ens vegi un altre profe a classe, encara que no sigui especialista, si fos especialista d'EF millor que millor, et dona un punt de vista més objectiu i et fa créixer molt com a docent, el fet de que vegin i tu els hi diguis: "com ho he fet? com m'has vist?". Moltes vegades estic acompanyades dels practicants.
X: Sobre això? Creieu que és important la formació? I com creieu que està la formació inicial i permanent en avaluació? No altres àmbits, per exemple, quan de temps fa que no us heu format, o us han donat la possibilitat de formar-vos
en 2 àmbits, en Educació Física un, que pot ser més ampli i, l'altre és en avaluació.
J: abans t'ho he comentat a tu, l'última vegada que vaig parlar d'avaluació en el curset que feien per poder donar l'ESO, que donaven a la reforma. El curset de reforma. T'estic parlant de fa 20 anys.
H: des de la carrera,
X: per tant, no coneixeu situacions, a part de la formació inicial de mestres, on es faci formació de canvi, de necessitat en avaluació, dins de l'Educació Física.
J: n'hi ha un que feia de secundària a primària, ara fa un any o dos, ...
X: formació en què? especifica en?
J: així en avaluació general, però en Educació Física no.
L: nosaltres, teòricament estem avaluant per competències. Jo els informes que arriben als pares a casa són blocs de continguts, jo he d'entregar avaluació de blocs de continguts. Se't crea un caos total. Em diuen que digui si és competent o no, i mires els continguts....
X: l'ús que en fas de l'avaluació es un i el què trametS és un altre
L: exacte, sí, o s'ha adaptat, perquè em demanen que avaluï blocs de continguts.
X: a les famílies...
L: activitat física, joc, clar, m'estàs demanant que avaluï un bloc de continguts, quan la realitat és que estic treballant competencialment, teòricament. Llavors quan fem l'avaluació es crea un conflicte dins del meu cap, m'he de tornar a llegir el currículum 2 o 3 vegades, per poder...
I: no sé, no ens enganyem, tots els claustres no s'avalua per competències, ni molt menys, és així.
L: sí, sí,
I: s'avalua el contingut, punt i a part, i adeu. JO l'última vegada va ser fa un any, com que estic en el tema inclusiu, vaig anar a la Guttman i vam fer un curs, sí que era d'EF, però hi havia l'avaluació i això també obre altres maneres d'avaluar amb nens amb diferents capacitats. I ells eren, els conferenciants, advocaven molt per avaluar per competències bàsiques. I sí que ho saps des del punt de vista de la formació, però no ho realitzes tal qual, i ells, ho dirigien tot per avaluar per competències.
L: jo crec que en no el tenim aquest problema,
I: no no,
L: a nivell competencial, sempre que he avaluat ho he fet amb competència. A altres assignatures, mates, català, aquí sí que tenen el problema d'avaluar per competències.
I: però repeteixo, utilitzes els continguts per avaluar la competències de l'alumne, tu utilitzes els instruments per avaluar la competència de l'alumne, el teu grup, la teva

programació, diguéssim, només avalues competències, no si bota, si tira, no, no, res d'això. No avalues res d'això. Llavors, és molt diferent.
L: sí sí.
I: quan són nens amb discapacitat veus la inclusivitat, és a dir, la necessitat d'un els altres i d'estar-se avaluar-se la competència de participació, d'ajuda, de prendre a prendre, realment estàs avaluant això, no estàs avaluant si si és mes destre, si és més estratega.
H: és que potser no ho aconseguiran mai. per exemple mai no tindran la capacitat de visió de joc, per exemple...
I: no no, de manera inclusiva és acompanyar...
X: et canvia la manera d'entendre l'avaluació el fet de que tinguis un alumne amb atenció a la diversitat?
J: si, i tant.
L: t'obre, ets menys saber, diguem, ets més comprensiu
J: i també et planteges com avaluar els altres.
I: bé, aquí discrepo, perquè tenim nanus que s'aprofiten d'aquesta. Ull amb això, que hi ha alumnes i alumnes. Hi ha alumnes que se n'aprofiten de la seva minusvàlua i increpen i no tenen esforç, tots els bagatges d'actituds que pots tenir amb un nen/a que poden realitzar la seva activitat física de manera normal, els nens amb alguna minusvàlua, ja sigui física o cognitiva, fan el mateix, hi has de detectar,... perquè són tan vagos com els altres, i si han de suspendre igual que els altres, això no es pot reduir a dir pobrets. Suspès si és suspès, si és excel·lent, excel·lent,
L: i el claustre ho entén això? no tothom ho deu entendre això....
I: jo crec que bastant,
L: clar, tu estàs en una escola...
I: sí, jo estic en una escola en la qual hi ha bastanta, diguéssim la mentalitat és aquesta. Hi si s'ha de fer canya, s'ha de fer canya. Si s'ha de suspendre han de suspendre, perquè no porten l'equip, perquè passem, perquè increpen mentre fas l'activitat, per exemple, tinc un nen amb cadira de rodes elèctrica, doncs va sempre a trepitjar, encara que els hi diguis, i escup, i aquest em pregunta: "perquè m'has suspès?" i jo dic: "doncs per això, per això, i per això" i jo t'estic dient a la classe que has d'estar amb aquest grup i participar fer el cop, intentar fer un cop, et donen la pilota i fer un cop. Ha d'estar inclòs dins de l'activitat. Però què fa...uuuaa, no sé què... doncs dius, no anem bé així. I si ha estat castigat, ha estat castigat i fins i tot, si ha estat expulsat ha estat expulsat. és clarísssim. I l'he portat a les trobades, com els demés.
X: per resumir, que diguéssiu tres o coses claus que creieu que és clau en l'avaluació. rialles....
X: 3 o 4. no més. Paraules claus, un petit resum. Dir frases, paraules claus, de tots els àmbits
J; arriba un moment que tu no t'autoqüestionis que ho fas malament, que tinguis molt clar el què estàs fent.
I: sempre estar format.
J: però arriba un moment que tu tens clar com avalues.
I: no el fet de no estar al dia, sinó sempre estar format, sempre recollir, autoavaluar-se,
J: autoavaluar-se però al final estar convençut que ho fas bé.
Murullo...
J: perquè heu preguntat pels pares? per què ha sortit lo dels pares? Sí els pares estaven d'acord o no amb l'avaluació

X: quina relació tenen els pares respecte l'avaluació? Els pares, hi ha hagut un moment, que té relació, l'informes, jo als pares l'informo d'unes coses. Aquests pares, quin us en fan d'aquesta avaluació...
L: els pares no ho entenen. Per norma, una pare no arriba l'informe que arriba.
I: fins i tot diria que ni li importa molt.
L: sí, no tots, però sí.
I: però si que portem un bagatge que no li donen l'interès que hauria de tenir. Quan jo he parlat amb alguna pares etc... aquesta alumne hauria de tenir/ fer alguna activitat física o el que sigui. Aconsellar, només aconsellar. JO ho he fet molts cops,
J: si, aconsellar.
I: és com una recepta mèdica,
L: sí, només és important....
I: i no de condició física,
J: nosaltres, amb això de la valoració de final de curs, hi ha matèries que fiquen que el nen hauria d'apretar en matemàtiques o el que sigui...d'Educació Física ho fem: té una baixa condició física en resistència i hauria de fer una mica d'activitat aeròbica.
I: Però això segurament cau al pou...
J: si, però tu com a docent ja ho has fet lo que havies de fer, i als pares els hi informes.
I: sí sí, evidentment,
L: sí sí, t'aconsello a que tal i tal pel teu fill
G: jo crec que ens hem de vendre més, eh? L'Educació Física ens hem de vendre molt més la importància que els nostres continguts tenen en la resta d'aprenentatges. Perquè només per aquí podrem estirar la...
J: sí, però tu coneixes, a nosaltres no cal vendre'ns som una assignatura més.
L:Jo sí que he parlat amb pares i els he dit el teu fill no bota bé la pilota, quan l'hauria de botar, i això comporta, m'està indicant alguna cosa, un nen que és dreta i que me l'estàs botant amb l'esquerra, i pot haver alguna cosa....
I: sí però jo estic d'acord. Tu tens aquí l'informe, jo soc el pare, jo soc d'EF, a les meves filles, em miro EF i matemàtiques, i miro socials, ... d'acord. Posem en regla general, pare o mare, agafant l'informe i segur que mira i tal tal tal i música, ef, i plàstica o dibuix. A EF, salta, corre, es mou....
G: per això cal vendre's, per exemple, lateralitat...
I: fins i tot, més que vendres, cal picar molta pedra. M
G: A on pot afectar, i llavors sí que, segurament sí que
H: una dada curiosa, mon fill fa P5 i van fer els oficis, i diu: "mare, el pare ha d'anar a explicar l'ofici, és enginyer, perquè tu només jugues". A casa d'herrero, cuchillo de palo.
I: La imatge que tenim és aquesta, i la que venen és aquesta, només us divertiu, només jugueu, ...
L: hi ha molts mestres d'EF que aquesta imatge encara la transmeten.
H: que se la guanyen...
X: perdoneu que us talli però.....

Annex 5. Transcripció. Grup Barcelona

Transcripció del grup de discussió. Grup de Barcelona.

I: per iniciar el debat, ..., m'agradaria començar preguntant com definiríeu vosaltres un mestre competent l'hora d'avaluar? Quines característiques té?
A: (04:04) jo, per la pregunta que fas, fent un paral·lelisme amb els metges. els metges tenen dues feines, una és la de diagnosis i l'altra la de tractament. A l'hora d'avaluar, nosaltres és una part de l'acció educativa quan fem el que sigui amb els alumnes hem de identificar, fer el diagnòstica del què fan bé, que no fan be, que els hi falla, que podríem fer per millorar i potser hem de fer coses diferents amb un alumne que un altre. No tots han de fer el mateix. Hi ha una part de diagnòstic que és la prèvia i després seria el tractament. (04:50)Això potser no és tant d'avaluació, però l'avaluació és part del procés d'E/A i no té sentit si no hi ha un E/A, no pot estar desvinculat de...Per tant, em sembla, que és important, i jo em marco amb aquesta visió. Igual en potser EF no és tant visible, però en l'àmbit esportiu es molt clar, un entrenador veu de seguida com millorar i el fa millorar. En EF, i salvant les diferències, és el mateix tot i que no és només el rendiment esportiu el què s'ha avaluar, o s'ha d'observar.
TL: A mi si em preguntes així directament què crec que és(05:40) un professor competent amb avaluació, jo se'm acudeixen 2 coses. Que és una cosa sap perquè vol avaluar els seus alumnes i què sap com fer-ho. Aquests dues preguntes/ diguéssim aquests 2 aspectes per mi serien els principals, perquè, clar, l'avaluació de l'E.F. és complexa, ja ho sabem, jo la veritat porto molts anys en l'àmbit de l'E.F. i avaluant i ensenyant avaluació i és un tema complex, no és blanc, negre o gris. Has de saber(06:30) pq vols avaluar, ja no és una cosa fàcil, i després com fer-ho doncs també...
M: Jo agafo el fil de la ..., i coincideixo en el fet d'ella perquè, què vols avaluar, on vols anar a parar, però voldria destacar, el fet de que fem conscients a l'alumnat de lo que esta aprenent. És una cosa que li dono voltes actualment. De com fer-lo conscient i partícip de l'avaluació perquè entengui què està aprenent, en quin nivell està, en què pot millorar, què és el què li falla. Conscienciació de l'alumnat del què estem fem i perquè ho fa.
S: lligant amb això, que l'alumna sigui el focus(07:19) de l'avaluació i l'aprenentatge. El protagonista de tots aquests aspecte. i per tant els alumnes, efectivament, intervinguin molt activament tant en els criteris d'avaluació, per tant estem parlant no d'una avaluació formativa i sinó formadora, en la qual els alumnes puguin quins criteris són què han d'aconseguir i sobretot que sigui partícip en el tipus d'avaluació, autoavaluació, coavaluacions, recíproques, i.... puguin generar al final el cicle autoreflexiu sobre el seu propi aprenentatge.
X: jo bé, jo faria d'aquestes últimes opinions (08:08) que ho tinc apuntat aquí també, per mi competències del mestre competent a l'hora d'avaluar. Primer tenir, ha de saber desvincular avaluació de la qualificació. Intentar, que això ja ho tenim molt clar, però a Primària i Secundària, doncs, no es té molt clar. Quan parlem d'avaluació amb moltes persones ja els hi ve les notes, i una cosa és avaluar i l'altre es qualificar. per tant la primera competència, o no sé si és una competència, la primera habilitat, o primer coneixement hauria de ser aquest. després hauria de ser un bon dissenyador. Quan entens que l'avaluació és una part del procés d'aprenentatge i ha de servir perquè l'alumne/a aprengui simplement, ha de ser un bon dissenyador per generar situacions o instruments o elements que permetin a l'alumne/a ser conscients, com estem dient aquí, del seu procés a(08:56) on està, cap on vol arribar, què pot afegir,... I després una altra competència és que ha de tenir aquesta capacitat delegar responsabilitats a l'alumnat, de tenir confiança en l'alumnat que no, que no acostumem a tenir-ne, sempre estem dubtant de tenir-ne, que com puc dir-li jo a l'alumne/a que s'avaluï sol perquè potser em menteix. Doncs potser el que he fet fins ara no ha servit per formar una persona honesta, i realment des la meva perspectiva,

el paper del mestre és fer persones quan més autònomes millors. I aquí és una oportunitat de donar-li més autonomia.
I: bé, ja hem entrat (09:45). Què creieu que ha de conèixer, conceptualment i teòricament, per poder avaluar? EF.
T: jo diria que ha de conèixer, basant-me una mica amb el què deia abans, ha de conèixer conceptualment què és l'avaluació. El què deia el Txema, saber perquè vol, perquè serveix l'avaluació, què és l'avaluació, què pot aconseguir amb l'avaluació, què forma part del procés educatiu. que li serveix per regular els ensenyaments, li serveix per conèixer els aprenentatges dels alumnes. Això és important perquè és el que després determinarà que faci...
I: normativament, teòricament, legalment, quins coneixements, no?
T: però després, jo penso crec que ha de conèixer, a nivell de coneixement, estratègies d'avaluació, pq es molt fàcil dir.
Jo sé avaluar.
T: Però hi ha moltes estratègies, jo crec que amb l'avaluació hi ha moltes estratègies. Llavors tu has de poder identificar i seleccionar les que consideris que serveixen en els àmbits que deia ell. Si tu penses que és important, o el què deia el Txema, que és important, que els alumnes sàpiguen avaluar-se entre si, o delegar en alumnes, ha de saber estratègies per saber fer això, si no... és complicat.
A: jo amb aquesta línia, una qüestió important, és que sigui conscient que ha de recollir evidències, hi ha de tenir registres, hi ha de seleccionar què vol recollir, i és significatiu el què reculls. Lo que abans deia del diagnòstic. Jo puc recollir unes dades que no tinguin massa rellevància per altres persones o pels objectius igual em quedo només amb el procediment amb la part més tècnica del que fa, i no vaig més enllà. Amb una interiorització, amb coneixement o una aplicació de tot allò, simplement li demano que ho apliqui, i punt. Depèn de què registri estic avaluant unes coses o unes altres. Però l'avaluació requereix d'un volum de registres i evidències. Per tant, diria que a cada classe, a part de les planificacions, de tot el que hi hagi, s'hauria de planificar quina és la recollida d'informació, que jo vaig fent, per després poder emetre un judici, i el què hauria de definir és quina informació recull i ho hauré de lligar què fem a classe, i que tingui relació amb la informació que recullo.
C: el què passa és que amb el tema de l'avaluació una gran part dels professionals no acaben de tenir clar què és el que volen aconseguir. S' avalua una mica per inèrcia, inèrcia curricular, però realment no hi ha un coneixement clar de què vol aconseguir, què es el que vol el teu alumnat aconsegueixi amb tu en el procés d'ensenyament aprenentatge . És com el (13:50) forat negre del procés d'ensenyament aprenentatge gran oblidada no? com és difícil, pq ho és, s'ha mantingut com una mica al marge, i la gent ja comença a reproduir maners d'avaluar, podríem dir, fàcil, còmodes, al màxim d'objectives, però que realment no ofereixen la informació del què ... llavors falta una gran formació en temes d'avaluació, i sobretot és tenir molt clar què és el què vols aconseguir
T: diem que difícil, però més que difícil, és complex, perquè s' avaluen moltes coses, no s' avaluen moltes coses. (14:40) Per mi és molt important centrar l'avaluació en els aprenentatges dels alumnes això està clar. aquesta és una part important, però també avalues el funcionament de l'assignatura, la teva intervenció, avalues moltes més coses, que no només els aprenentatges. Jo crec que la dificultat ve, quan la persona no distingeix entre quan esta avaluant els aprenentatges , quan està avaluant l'assignatura, quan s'està avaluant a si mateix. Aquí ve la dificultat de la dificultat.
I Una cosa és saber estratègies, creieu que s'ha saber algo més. Parlant de l'alumne/a, per exemple?
S: (15:28) sí s'ha de saber, per mi, un bon professor, un professor competent, ha de saber observar, molt bé el què succeeix a l'aula i cadascú dels alumnes,

I: però això és un procediment.... jo dic conceptualment. és a dir, jo què he de saber conceptualment, teòricament, abans de ficar-me davant de la classe a l'avaluar. Abans de ficar-me a fer res. Què haig de saber?
S: el currículum
M: jo crec el marc legal, considero. On estic, amb qui estic i qui tinc davant. Què hem demanen i com ho vull dibuixar jo. O sigui, què hem demanen, com estar amb ells segons el què hem demanen i jo què puc fer amb el meu entorn, en el meu centre, i la meva situació. Llavors, crec que has de tenir estratègies, instruments i també (16:16) ganes de provar i equivocar-te. No està utilitzant la rúbrica de cada any, sempre la mateixa, per dir algo.
X: jo em vull mullar. Jo primer hem de saber diferenciar.. conèixer el currículum, però què significa conèixer el currículum ? per una vegada de totes, es diferenciar entre continguts i competències. I estem treballant des de fa dècades amb això dels continguts, i estem avaluant continguts, estem parlant encara de procés d'ensenyament aprenentatge potser hem de començar a canviar el paradigma parlant a només procés d'aprenentatge . Perquè era quan el mestre era el prota i estava allà, hem de fer un canvi de paradigma (17:06) primer. Perquè si no canviem de paradigma de res serveix si jo tinc paradigma i entenc l'educació d'una manera de res serveix canvia els mètodes d'avaluació perquè no tenen sentit ni el sistema d'aquesta... per tant hem de començar a canviar. Per tant que hem de saber, la primera cosa, jo dic el què m'ha servit a mi. Començar a descobrir cosetes de neurociència. Que és una cosa que sembla molt...però és com funciona el cap d'un nen/a i com m' aprèn. Perquè hem fet coses sense saber com funciona el cap d'un nen/a , a la formació inicial del professorat, o al menys la que he rebut jo, ens hem centrat en continguts, en continguts, en continguts....els blocs de continguts, l'equilibri, el no sé que, els llançaments la recepcions son simplement eines això, si a (17:54) mi m'importa 3 pepinos el bàsquet, la tècnica de no se quantos.... m'és igual tu, el què ens està demanant el currículum, no és que treballem tot això, ens està dient, o com a mínim la interpretació que jo faig després de llegir-lo. Hem de desenvolupar construir que els nens desenvolupin des de l'àrea d'E.F. les 8 competències bàsiques. Igual que des de qualsevol àrea i entre tots anem empentat. Nosaltres tenim la sort que fem servir el cos i el moviment, que és el que hem fet servir durant milions i milions d'anys les persones i no els llibres de matemàtiques i per tant tenim la sort que no tenen els altres. Però clar, el tema és aquest, els continguts són una eina, no són la finalitat, per tant, jo podré fer servir el bàsquet per fer una cosa, però si no vull fer servir el bàsquet i vull fer servir el voley, doncs faré servir el voley per treballar desenvolupar la competències social i ciutadana o (18:44) la matemàtica o la que a mi em doni la gana, però això és una eina, no ÉS la finalitat. I el que sempre ens ha passat és això. I per tant la primera cosa és diferenciar, és treure aquesta importància supina als continguts.
A: amb aquesta línia que estic d'acord. A les altres àrees i tot el nivell de coneixement, fonamenten la taxonomia de Bloom i diria que tothom més o menys la coneix i tothom que la llegeix hi està d'acord. Que la sàpiguen aplicar o no.... però és de l'àmbit cognitiu, però de l'àmbit psicomotriu n'hi ha de taxonomies, però jo diria que són molt més desconegudes pels professionals de l'E.F. i si la llegim de tant en tant, (19:30) a veure que ara que ho tinc més clar. No estan tan ben parides com sí la de Bloom, i per tant hi ha una part de que... ens agafem molt als continguts però és que a nivell d'objectius... bufff a on t'agafes conceptualment parlant? No hi ha, penso, una taxonomia prou potent i acceptada per tots els professionals que ens doni un empara.
I: això pot ser una dificultat a l'hora d'avaluar?
A: una dificultat? I tant!!! No hi ha estructura conceptual sòlida que doni empara. Tots acabem fent una mica el què creiem i va... i i jo a mi mateix no em contradic mai, per

tant sempre ho faig bé. En canvi en les altres àrees, i amb les proves de competències, o clar, uns nivells, plantegen les situacions d'una manera d'un altra i tu estàs en un nivell més bàsic o més elevat. Motriument això no està tant ben resolt. No està tan ben resolt.
X: Potser el problema per les altres àrees no és que estigui ben resolt, perquè per a mi també s'estan equivocant. El què passa es que amb un examen ho poden solucionar, llavors creuen que no tenen problemes i creuen que ho estant fent bé, però amb aquest examen no estan contribuint a les competències bàsiques.
A: be,
X: és molt més senzill i no és tant problema, el nostre problema es aquest, que alguns ho han intentat fent exàmens. Però estem treballant des duna altra perspectiva, que no tenen altres àrees, que la persona no és del cos cap amunt, sinó que és tot i... aquí està la diferència entre una àrea i les altres. I perquè les altres sembla que sigui més senzill no però fan un examen, el corregeixo, faig un dictat o no sé que. I a EF estem fent coses més globals, però al final ha de tenir la mateixa complexitat perquè el què volem, des de mates , des del que sigui, és desenvolupar competències bàsiques, competències que siguin necessàries per viure .
A: sí, però, i és una reflexió en veu alta, i amb la línia del què jo deia, per exemple per fer un símil de la taxonomia de bloom en l'àmbit de l'esport. El què és estrictament la reproducció de coneixements seria els moviments més bàsics, fer per exemple un tir lliure, un no sé que, tal i tal, i un altra seria interrelacionar, sintetitzar seria per exemple aplicar això en situacions reals de jocs. Però aquesta categorització que en Bloom està molt clar, podem debatre si les altres àrees o fan bé o no ho fan bé, no és el cas. Però nosaltres no tenim una jerarquització d'objectius, això és el tema. Que és la taxonomia, quins són els més bàsics i quins els més elevats. No és només mecànic, sinó que es global, i això com es resol des de la taxonomia? la ciència en l'àmbit psicomotor hi ha hagut intents, però jo penso que no han estat tan reeixits i no són ni coneguts ni compartits. En canvi, ho aplicaran millor o pitjor, això es un altre tema, però ho tenen molt més clar,. Per mi és més fàcil agafar la de bloom i aplicar-la a l'E.F. que no agafar les existents de l'àmbit psicomotor.
I: agafant una cosa, que ha dit el Txema, ha parlat un moment ell de formació. Creieu que avui en dia la formació, tant inicial com permanent, possibilitat als mestres la possibilitat d'obrir-se a l'avaluació, a conèixer noves metodologies, canviar les estructures.... Quina opinió en teniu?
S: la formació inicial és molt bàsica, i la formació permanent, amb la (23:40) situació que tenim a l'actualitat és pràcticament inexistent. És bàsicament que un claustre vulgui formar-se en aquest àmbit i tenir la sort de tenir algú en el claustre expert en la matèria, però primer s'ha de trobar la necessitat de formar-se en aquest àmbit, perquè si un no està obert a voler aprendre, ens passarem el dia discutint. Jo crec és on, en l'actualitat, més dificultat tenim els professors, en l'avaluació i on, a més a més, no trobem la necessitat, no creiem que ho necessitem i llavors perjudica absolutament o quan fas, expliques, (24:24)bases d'orientació, rubriques per anar encaminat a l'avaluació formadora, és que... per ells és molta dificultat, i un ha d'entendre i compartir que, realment, l'alumne/a ha de participar activament, però si tu ja tens moltes dificultats, ni tan sol tu per fer la rúbrica com a professor, com fer que els alumnes puguin participar activament en la construcció. Crec q la nostra formació és mooolt deficient. Molt deficient.
I: Algú més vol opinar sobre això...
X: jo vull opinar sobre tot.
C: a veure, nosaltres que estem en formació inicial, (25:13) és descarat lo que diu la Sandra. La formació en avaluació és molt, molt molt baixa, un nivell molt baix. Jo crec que també és un problema de saber el què volem. Llavors tendim una mica a reproduir

el què ens han fet ja i, a més a mes els alumnes que estan fent les carreres, els graus tampoc tenen uns referents en el seu professorat directa, també perquè ells vegin. Llavors es reprodueix una mica... (26:02) La UB per exemple, a mi que surti una normativa, que digui , que un professor, el 60% d'una prova, una prova d'avaluació de la seva assignatura, que com a màxim pots utilitzar com a màxim 2 activitats d'avaluació, una que valgui el 60% i l'altre el 40%. Per mi, quan vaig veure aquesta normativa vaig dir... ostia!! Quin toc d'atenció, això per evitar que sigui el 100%, una única prova i que sigui un examen final. Jo crec q l'efecte mirall també és important. I a més a més si estem treballant, i això és un tema que supera aquesta, supera l'avaluació i superar l'avaluació d'EF, però si estem parlant de plantejaments competencials i l'escola no canvia pq l'estructura és un engany, és posar un parxe a la situació, no? és a dir, (26:51) si no som nosaltres capaços de treballar cooperativament per poder... com vols que ells ho facin, no?
X: Jo entenc, i ara recorro, a la neurociència també si entenem com aprenen les persones i que sobretot aprenem imitant models, que és com aprenem i el que veiem, si les persones que estan a la formació inicial del professorat durant la seva etapa primària, a secundària i a la universitat també, han vist el mateix model d'avaluació potser, en alguna assignatura han vist alguna cosa diferent però no sé, amb el meu cas, no teniu un model d'avaluació comú i cadascú fa el que vol. I maneres diferents d'avaluar de les de sempre (27:40) són puntuals. Doncs els alumnes surten de la formació inicial plantejant el mateix model d'avaluació. Examen de la prova física, inclús, i després se'n van a fer pràctiques i també és difícil trobar centres de pràctiques on estiguin fent servir aquest model. Professors joves, estan fent tests de rendiment, de veure quan salta i a veure quan no salta. O de tècnica de bàsquet. I això no serveix... què contribueix això a les seves competències. Que no dic de no fer servir un dia la course navette, però amb un altre objectiu. Llavors la formació inicial té aquest greu problema, i potser s'ho ha de fer mirar tot.
T: jo crec en la formació que té lloc a la universitat, a vegades ve donat perquè l'avaluació a la universitat té aquesta missió d'acreditació, el què deies tu abans, i un altre, doncs sí, de veure com van els aprenentatges i de regulació dels aprenentatges però clar, això quan s'ajunta la funció d'acreditació és al que té mes força i perquè l'has de fer, Igual que a l'escola has de posar notes. Llavors clar, si a veure, si tu entens que l'avaluació et serveix per saber, per mi l'avaluació esta molt lligada amb tot el currículum, o diga-li, la relació del què tu (29:17) vols que obtinguin, el que vols que aprenguin i saber lo que aprenent. Allò tot allò està super relacionat. Llavors si tu tens molt clar que han d'aprendre els alumnes, llavors l'avaluació és molt senzilla, és constatar que han fet aquests aprenentatges. Ara, resulta que després hi ha d'haver una acreditació, perquè la universitat han de posar, a l'escola et demanen unes coses, la gent es confon. és això, el què deies tu....
X: és desvincular l'avaluació. Una cosa és l'avaluació i una altra és la qualificació.
T: clar.
X: però és que són compatibles aquests...
T, però em fa gràcia perquè que tu dius, de desvincular la qualificació de l'avaluació és una cosa que és tant obvia que tothom ho sap, tothom ho diu, però (30:06) a la realitat no passa. I a la universitat no passa.
X: Però podria passar, per no ho fem.
T: no passa a veure, al 100%.
I: el 80-20 sempre existeix.
T: jo soc professora d'universitat i hi ha molts professors d'universitat, que crec, que saben quins aprenentatges, han plantejats amb les seves assignatures i estan valorant que els estudiants hagin adquirit aquests aprenentatges, espero. Vull dir que n'hi hagi uns quants que vagin per aquesta via.

X: de la formació permanent del professorat. trobo un petit problema, (30:55) perquè, resulta, i jo ho trobo cada vegada, que està més desvinculat. Sempre hi ha hagut aquesta desvinculació entre teoria i pràctica. Per mi, jo crec frases com aquella de " la millor pràctica és una bon teoria" perquè tens on sustenta el model pràctic que fas servir. Si tens una teoria o uns referents sobre on sustentar-lo molt millor, però per la meva experiència fent cursos de formació permanent del professorat cada vegada, o com sempre, el professorat el què reclamen no són models teòrics, volen models pràctics, activitats, i llavors el model teòric i el paradigma teòric continua sent el mateix, fiquen alguna activitat perquè es molt xula, descontextualitza, que no té sentit en aquell model. I el què volen es tenir resultats. (31:45) No els estic culpant perquè també és causa del quantitat immensa d'hores lectives seguides que fan els mestres, que mes han de corregir, que a més ha de dissenyar, fer no se que, i a més fes cursos de formació i a més llegeix per construir-te un paradigma teòric. Difícil, però el què em trobo és això que fas cursos de formació i el planteges de manera pràctica, però jo sempre els hi dic el mateix és una sessió pràctica, però sempre els hi dic, és una sessió teòrica perquè el què estem mostrant és un model teòric tot i que com sempre hem fet a l'E.F. ho fem a partir de la pràctica. Però reclamen l'activitat, allò per fer-ho el més immediat. I difícilment construït per això, per (32:33) aquests cursos de formació que acostument a reclamar els grups de treball no pregunten sobre avaluació sobre activitats cooperatives activitats de no sé que, voley, iniciació a l'esport. Són més de continguts que no pas altres...

A. em ve al cap, i canvio una mica de registre, perquè estem parlant més de les limitacions o els problemes de la formació del professor. Però hi ha un aspecte que comparativament parlant amb altres àrees o matèries, els d'EF estem a anys llums de tots els altres i és amb l'atenció amb la diversitat. Nosaltres de tota la vida hem avaluat diferent, (33:20) amb alguna excepcions, o al què està més desenvolupat del que no, del que és més grassonet del que no, hem fet adaptacions en funció de. Això que és tant obvi per les qüestions físiques quan es parla amb altres matèries no ho entenen i a vegades no ho comparteixen. Hi ha una altra qüestió, que també estem per davant, i és que nosaltres, tradicionalment, i abans de la LOGSE, teníem molt més integrats, el què eren els conceptes, procediments, actituds valors i normes que els altres semblava que estiguessin a Plutó. Aquestes dues quüetions de la individualització que fem molt més i de (34:10) la integració no només d'una part dels continguts, dificulta també l'avaluació. Els altres ho tenen més fàcils, hi ha uns estàndards, dic una paraula perquè el Wert l'ha posat de moda en negatiu, però hi ha uns models més acotades, molt més clars, que de manera que és molt més fàcil trobar-hi una solució. En EF és tant ampli, que a nivell teòric, diguis el que diguis, sempre la realitat supera la ficció. I això és una dificultat també.

X: no hauria de ser tant ampli, així entrem en discussió, però, si estem avaluant, jo no m'hi incloc aquí, i potser si que atenc a l'AD també, pq és els incloc(34:59 a tots, des d'una mateixa perspectiva, els hi demano unes mateixes evidències mínimes a qualsevol, però jo no faig distinció entre un noi i una noia, perquè si faig això ja estaríem parlant d'aspectes fisiològics, i avaluo a cadascú, no en funció del què aprèn, sinó en funció del què entens? jo ho trobaria totalment injust, i per tant, a més, a sobre si m'he de fixar si aquell és noi o noia, més alt o més baix, vol dir que podria estar plantejant una avaluació molt més propera al rendiment, i no passar les competències bàsiques que han de ser igual per a tothom.

A. En part estic d'acord amb tu, però amb una salvedat, i poder no tant amb els criteris d'avaluació, però si en la selecció de continguts. Jo puc posar-hi més continguts, (35:50) que diguéssim són més ben rebuts per noies, coses amb suports musicals, i certs tipus d'activitats no competitives, o puc trobar uns continguts més competitius, on val més la força. Jo puc triar, si decanto el currículum cap una banda o una altra, o

l'avaluació cap un costat o cap a l'altre. Hi ha una qüestió que estarem d'acord que no n'hi hauria d'haver diferències i no les hauríem de fomentar. Però la realitat és que hem de dir que s'ha de vetllar per la igualtat perquè en realitat que no tant iguals. Que hem de lluitar perquè sigui iguals, però....
X: però això no afectaria (36:37) tant a l'avaluació sinó que afectaria el nivell de satisfacció o despertar emocions un alumne o un altre, perquè al final, si jo faig servir el futbol,...
A: si, si, però.
X: diran, estant afavorits el nens? jo faig servir el futbol per desenvolupar la compt. social i ciutadana. aquí estaran afavorits? Jo no faré servir el futbol per saber qui fa mes gols o corre més ràpid.
A: jo conec centres, professors, on els nois tenen excel·lents i les noies suspenen.
X: Evidentment, això es una mala pràctica...
A: Això que vol dir...
M: Segle XVIII...
A: això existeix....
M: respecte la formació, penso que actualment la formació no reglada en entorns informals és clau. I com a docents, el poder que ens donen les xarxes, per exemple, de veure què estant fent els professors, no només d'EF sinó d'altres matèries en quan a vinculats a l'avaluació, no puc dir que sigui una competència que hem de tenir, però que les ganes o necessitat de formar-te, de no necessitar d'anar a un curs d'estiu, o sigui ho puc fer-ho cada dia, a qualsevol lloc i a qualsevol moment. Crec que hauria de ser una competència no voler aprendre, i que la societat ens ho posa a la ma.
I: la formació no és només anar un curset, que també hi ha un llibre o un article, no?
M: Clar,
I: Sobre el que deia abans, ara l'A. ha entrat, abans el C. també i el T., hi ha un tema que em sembla que afecta bastant, que la comunitat i el centre tenen molt a veure amb com S' avalua. El centre o la comunitat educativa tenen molt a veure amb com S' avalua l'E.F.....
T: sí, jo abans quan ell quan parlàvem del coneixement, què havia de conèixer el mestre, ella ha dit el marc legal, jo anava a dir també i la ideologia del centre en quan a temes d'avaluació. Perquè això, més ara que en principi hauríem d'avaluar competències de les diferents àrees. Llavors, sí que penso que tens molta raó.
Creieu que afecta ell lloc on vas a treballar.
Jo crec que moltíssim.
S., tu pots...
Jo he començat un centre nou, i un dels trets d'identitat és precisament a nivell pedagògic és la implementació de l'ap. cooperatiu a totes les aules, de 1r fins a 6e, evidentment, diga'm com avalues i et diré com ensenyes. En la pràctica del 'ap. cooperatiu que es fa a l'aula, amb bases d'orientació, a grups de 4 nens, que evidentment el tipus d'avaluació que s'utilitza va lligat amb aquesta metodologia, per tant i per tant a la meva escola podem dir que en una aules, en unes aules està més implementat que unes altres, perquè, evidentment, i això passa, som 3 especialistes d'EF i no estem al mateix nivell. Hi ha un que està en aprenentatge, però evidentment la línia del centre, i ell també esta entrant en aquest nivell i, segurament no ho fa tant bé com ho fa l'A., que fa 3r i 4t, però esta en aquesta línia i segurament ja fa moltes més coses en aquest nivell diferenciador del què fa l'escola del costat, que no té aquesta línia pedagògica. Jo crec que és fonamental el projecte educatiu del centre. Per a mi es fonamental en aquest nivell.
I: però si el P.E. ja està muntat i arribes a un centre...
M:

S: per això parlava jo de l'assessorament intern, de la gent experta, és sobre aquest aspecte, l'aprenentatge cooperatiu. Com S' avalua i com s'ensenya. A més, perquè.....qui considera que en aquest model no és el seu lloc i no s'hi troba bé, i després d'haver-se format, tampoc ho veu, són funcionaris i podem marxar a un altre lloc que ens sentim més còmodes. El PE es cabdal en aquest sentit.
C: a més a més, també, falta la cultura de la que els mestres i professors informin a les famílies, vull dir .... per mostrar com avaluen i com els aprenentatges dels seus fills doncs es van assolint. Hi ha com una mica d'hermetisme. Són coses que no parlem de portes en fores.... Jo no sé si vosaltres ho feu al vostre centre.
S: és que els pares, si tu tens al darrera una teoria, tu esta .....i clar, has d'explicar perquè ho fas així i què vols aconseguir, i tu has de creure amb el què fas. Perquè sinó creen la inseguretat davant d'un model que no és el tradicional i que pot crear... i que no és el que ells han après, els pares són dels sXX i els professors són del SXX, però els nens son del s. XXI per tant és molt important que els profes davant dels pares mostrem pq ho fem d'aquesta maner i pq estem convençuts amb fonamentació teòrica que aquesta és la millor manera, i parlant fins i tot d'autor. Nosaltres ho fem i els pares estant encantadíssims i els nens fascinats amb aquesta manera de fer i és així, però els professors són els primers que s'ho han de creure i que han de tenir una teòrica clara de pq ho fan i defensar-la.
X: jo estic totalment d'acord que depèn de com treball la comunitat o el projecte de centre, pot portar a que tothom....si el projecte és molt en aquest sentit de dir, eh, aquest és el projecte, si no t'agrada ves a un altre lloc. Clar que pot influir, influirà en tothom. Però no estic d'acord en què els projecte sigui tradicional, que els projectes tradicionals són aquells que realment no es basen en res, sinó que sempre s'ha fet. La meva experiència m'ha dit que si ve una persona amb una base consolidada, amb una base teòrica consolidada, sobre la qual fonamenta la seva pràctica, no que s'ho sàpiguen, que hi ha molta gent que sap les coses de memòria i després a la pràctica és una altra. Sobre la qual fonamenta la seva pràctica, jo l'experiència meva i de persones que conec, les portes les han tingut sempre obertes, perquè és irrebatible, és irrebatible, i en el meu cas, quan canvies i comences com a tutor, comences a canviar coses que han fet sempre i a la tercera després tens la trucada d'aquella mare o pare que la seva nena era brillant abans i ara resulta...i dius "doncs vine, que t'ho explicaré, pq estic, m'agrada que la gent em pregunti, t'ho explicaré" I l'asseus i li expliques i s'incorpora a aquesta manera de fer. Perquè no té arguments, la família no té arguments, li tenim molta por a les famílies i realment són els nostres aliats.
A: Una cosa que ha anat sortint i és per reforçar la idea. L'avaluació ha de servir per millorar els aprenentatges. Hi ha gent que quan avalua el què fa és crear un rebuig, i per tant un empitjorament d'aquests aprenentatges i l'avaluació forma part de tot aquest procés. Per tant l'avaluació també s'ha d'ajustar dins del context del procés d'E/A i, estratègicament pot ser convenient a vegades, fer individualitzacions que segons un criteri preestablert igual no seria les que faríem. No se si m'explico, però a vegades pot ser convenient, tot i que és diferent, l'avaluació de la qualificació, però, es necessiten un a l'altra.
X: Jo no crec que es necessitin. Jo no opini que es necessitin.
A: Normativament, l'avaluació es la qualificació,
X: normativament t'obliguen a posar una qualificació a final de semestre.
A: exacte, i aquest és motiu és anar a la qualificació....
M: per matèries.
X: si tu vincules tot el què estàs fent a aquella qualificació, sí, però si la desvincules. Jo et poso un exemple, que he fet servir a primària i estic fent servir a la universitat i em passa exactament el mateix i són persones amb 14 anys de diferència estem avaluant, fam una unitat i per acabar la unitat mitjançant activitats cooperatives, fem

grups de 4 que són establerts i per aconseguir passar la unitat com a mínim tot el grup, tots els membres del grup han d'aconseguir com a mínim demostrar aquesta evidència. Si algun grup no ho aconsegueix, no passa res, comencem la següent i aquest grup continua fins que ho demostrin, perquè tu és el mínim que... És a dir, si jo crec que aquestes persones han d'aconseguir un mínim i aquests persones no han aconseguit, no m'han demostrat aquesta evidència, el primer fracassat soc jo. Perquè sempre s'ha entès que el que més suspèn, mira este, como suspende, el primer fracassat perquè m'he proposat que aquella persona ho aconsegueixi, sinó què he de fer perquè ho aconsegueixi. Llavors, no passa res, continueu i quan ho aconseguiu us incorporeu al què estem fent amb els altres. I anem fent així, i no posem cap nota. I no anem valorant i cadascú veu fins on va arribant. És que.. soc capaç de fer això i estic al grup de l'Ignasi, i l'Ignasi això no ho aconsegueix, jo tampoc no he aprovat la unitat. No és que suspengui perquè soc, és responsabilitat meva també el que està aprenent ell, d'acord? Què passa, arriba el final de semestre i hem de posar notes, m'obliguen. Faig a la universitat exactament igual, arribem, els hi passo un paper amb totes les evidències que han treballat, les competències que han de desenvolupar i ja està, ells fan una valoració, jo en faig una altra i al final cadascú fica una qualificació. Si és la mateixa la deixem i si no la compartim i ells em justifiquen perquè creuen que es mereixen això, i jo justifico que ells es mereixen això. Em passa sempre, sempre, sempre, en tots els setembres, mira que tot el què hem fet abans, ells tenen molt clar que d'aquí no posarem una nota, però que la nota la posarem al final... D'aquesta avaluació que estàvem fent a cada unitat, l'hem de desvincular totalment d'aquí. Que et posin que ho has fet molt malament, perquè també hi ha coavaluacions. és molt bo que et diguin que fas una cosa malament, perquè tens una oportunitat per aprendre. I s'insisteix als nens que és molt bo que t'ho diguin, però t'han de dir perquè, perquè sino es molt dolent. Al final s'ho creuen que és bo, i al final s'ho diuen, i s'ho diuen d'una manera molt... perquè saben que d'aquí no es posarà la nota. I la nota ve d'aquella valoració. Em passa que hi ha nens que, al final de semestre a les qualificacions, es posen més nota que la que jo he posat, ho comentem i em diuen "no Txema, tens tu raó" o hem convencen perquè ja coses que jo no veig, jo no tinc 25 ulls. Fins i tot criden a un company i diuen "vine, te'n recordes que..." i he de dir: " sí sí tens raó". Passa també al revés, que es posen menys nota, i em passa cada semestre i a la universitat també, igual alguns em diuen, sí Txema, tens tu raó, posem aquella més alta, però n'hi ha d'altres que me diuen: "és que crec que no me la mereixo encara, perquè allò encara no ho he fet bé i....". Estàs treballant, a més, altres valors tant necessaris per la societat com la honestedat i la sinceritat. I t'asseguro que li dius als nens, jo estic content amb tu, però si tu creus que és aquesta, "tu creus que és més justa?" "sí sí" Diga-li al teu pare que jo estic molt content, que tu has decidit això perquè t'esforçaràs més en el següent semestre o trimestre. I al segon trimestre et venen i tu no te'n recordes, evidentment, perquè amb tots els alumnes que tens, no te'n recordes, i et diu "Txema, recordes allò que milloraríem, doncs ja ho he fet perquè no sé què, ... Perquè ells ho tenen molt present. I és que fins i tot la qualificació aquesta està servint per aprendre.

A: jo penso que va en la mateixa línia del què jo comentava. L'avaluació ha de generar millores. i no va desvinculada de la qualificació i, en tot cas, és el retorn que tu en fas. Tu pots suspendre a nivell de qualificació i fer un retorn que a l'alumne/a li serveixi per millorar. O pots posar un aprovat i no hi ha retorn o li fas un retorn i no li serveix per millorar sino a l'inrevés. I l'avaluació ha de ser generadora de millores per ser una bona avaluació. La bona avaluació és aquella que facilitat que l'alumne/a millori.

I: per tant aquest és la funció de l'avaluació?

A: per mi es clarísima, és aquesta.

X: aprendre, que aprenguin les persones.

I:millorar?
A: sí, sí. Que facilitin la millora.
X: a mi m'agrada més dir desenvolupar-se, però bé...
T: lligat amb això, perquè serveix l'avaluació i les funcions i de tot això que hem estat parlant; jo tinc un dubte i que només tinc una resposta parcial. Per a mi avaluar és constatar que els aprenentatges de l'alumnat s'estigui adquirint en la mida que, més o menys, ens havíem proposat o jo, o entre tots o com sigui. Clar, quants aprenentatges amb proposo al llarg del curs? Aquesta és una, perquè son aprenentatges de moltes competències, de molts aprenentatges relacionats amb continguts. Quants nens i nenes hem d'avaluar? També són molts. Aleshores, el meu dubtes o dificultat és, com seleccionar quins aprenentatges són els representatius que jo escolleixo per a la meva avaluació. Aquí per a mi és un problema perquè els aprenentatges que són a l'escola i que tots volem que es facin són innumerables, relacionats amb l'E.F. o amb qualsevol àrea.
M: jo estic d'acord. Crec que és important establir uns mínims. Què és allò que ha de saber un nen de primer d'ESO? Què és el bàsic, bàsic? I hi dono voltes a aquest tema personalment. Però, penso amb els criteris d'avaluació de primer d'ESO em trobo en un caso que... potser hi ha nens que poden treballar els criteris d'avaluació de segon. Perquè? he d'atacar per dalt? He d'atacar per baix? En moments diferents? Per exemple, ara hi ha nens que ja apliquen l'escalfament sols, però altres encara no. Com ho abordes? Jo crec que s'ha de personalitzar, s'ha d'intentar donar, no sé com, a cadascú, la seva.. el seu moment. A part, torno a repetir lo del principi, fer-los conscients d'on són ara, en cada aprenentatge ja sigui relacionats amb la competència social o amb interacció amb el món .... Fer-los conscients d'on estan i com poden aconseguir aquest nivell o l'altre. I és difícil, ho deixo anar, però....
I: és complicat, el què estem parlant avui és complicat. Heu tret un tema que m'agradaria que tornés a aflorar una mica que és el tema de les famílies. Quin paper tenen les famílies en l'avaluació? I, quin creieu que ha de tenir?
S: tot depèn també del què els professors li vulguin donar. Per exemple, si com a línia d'escola es creu realment que una autoavaluació, per part de l'alumnat, i quan treballes d'una forma cooperativa ha de ser així, el nens s'ha de poder avaluar amb rúbriques que ells mateixos han construït, en quin moment es troben en cada procés d'aprenentatge i al final acabar amb una qualificació o un molt bo o en quin moment em trobo d'aquest aprenentatge que he fet. I això el professor també li diu "aquí no creus?" Poder reflexionar amb l'alumne/a i també amb les famílies. Les famílies estan encantadíssimes; per això que et dic, tot depèn. Ara, si un centre determina que fa el saga per àrees i que per fer-lo més operatiu ficaran una qualificació sense cap tipus de feedback cap a les famílies que pugui determinar com ha anat el procés d'aprenentatge i en quin moment es troben. A les famílies, en el fons, ja els hi està bé perquè el què volen veure és Excel·lent O notable. És això, Per tant hem d'intentar fer partícips a les famílies i torno a la teoria és molt important donar-li molta importància al procés d'aprenentatge i no al producte.
T: Aquí a les famílies, no creieu que hi ha força diferència entre el què és primària i secundaria? Perquè tinc la impressió que les famílies a Secundària i batxillerat donen més importància a la qualificació perquè hi ha una pressió perquè els nens han d'arribar a la selectivitat o que han d'entrar a la universitat.
S: A Primària també li donen. De fet, quan des del departament es va posar el "progressa adequadament o necessita millorar", hi va haver moltes queixes de les famílies a les escoles deien "però notable o excel·lent" perquè "progressa" ho era tot....
T: però jo penso que moltes escoles de primària fan informes a cada trimestre "el teu fill a la classe d'EF és capaç de fer això, això...."

S: però al final l'hem de qualificar, eh? Ara ens obliguen, hem de posar un notable, excel·lent, també. És el què es demana des del departament d'ensenyament. Que les escoles a més a més afegir això.... Perquè hi han escoles que fan informe tipus creueta i n'hi ha per blocs de continguts i n'hi ha que només posen notable, excel·lent, bé. I això és el que realment se'ns demana. Però voler anar més enllà, al moll de l'os, depèn del què decidim el claustre. Per tant per poder crear un model d'avaluació per a la família, en el qual es valori el procés i no el producte el centres i els professors tenim molt a fer... i molt a dir.
A: Per mi hi ha tema important, no? I és el de compartir els objectius amb les famílies. I compartir vol dir que els coneguin i que estan d'acord amb allò és important. Perquè si no els coneixien o no creuen que allò és important o significatiu "que tu trauràs bona nota o mala nota és igual, és EF". Li donaran valor en el moment que entenguin que el què es fa té un sentit i és bo pel seu fill o filla. I això, encara que la normativa diu, i a Secundària de manera explicita, que s'han de conèixer els objectius i a primària també i els exàmens s'ha de donar. Parlo dels exàmens no només pels d'EF, que també en fan, això aquí s'ha de millorar molt i per mi la participació de les famílies el nuclear és això. Perquè si ho coneixien i ho comparteixen faran costat al què diu el centre. Sinó deixaran de fer costat i per tant no serà bo per a l'alumne/a.
C: i no només fer-hi costat, sinó ajudar.
A: Bueno, sí, és lo mínim.
C. perquè jo m'he trobat, també és molt important perquè per exemple, quan fem la reunió inicial a primària del mestra amb.... Sortim de la reunió i comencem a comentar els pares, però què s'espera dels nanus? no en tenim ni idea. Jo els hi dic " ja us enviaré el currículum" i em diuen "el què" i dic "bé, hi ha un document que com a mínim us servirà una mica de guia del què diu l'administració diu que amb l'edat dels vostres fills podran ser capaços de fer ". Perquè clar, i ara entrem en EF, és un desastre. L'altre dia, i això fa poc, em va venir un pare, que és cubà, i allà l'Ed i l'E.F. es una altra història. I el noi, amb la gràcia que té em deia "tu que sabes de esto, oye como puede ser, que mi hijo que hace 4to de primaria no sepa calentar, no calienta, no.." Clar, això t'ho diu un pare i té raó. Va ser l'escalfament perquè és el què em va comentar "oye como puede ser que mi hijo no sepa los huesos o los musculos, las articulaciones?" Li ensenyen a l'assignatura de medi però no hi ha el profe fent estiraments, fent referència als músculs treballats, perquè no hi ha aquest treball competencial. Està tot compartimentat, perquè cadascú fa la seva. És que és un canvi molt bèstia la.... I referència a l'avaluació, així en general, no tant d'EF, però és igual. A les reunions d'inici de curs, baixa el profe d'EF, com també el de música, els especialistes fins ara. I el profe d'EF es dedica a explicar que ens dedicarem a jugar a matar conills i que un dia anirem al canal olímpic i em poso dels nervis perquè penso, és el teu momentazo, és el moment d'explicar a les famílies el què podem, aconseguirem...
A: que li dona sentit ...
C: i li dona sentit a la pràctica
A: i acabem avaluant continguts. Treballem per continguts i acabem avaluant per continguts. Això té una limitació. està bé, però te una limitació.
X: (1:00:10)Amb moltes coses comparo el mestre a un mecànic. Llavors, quan parlem de les famílies hem d'anar en compte. Perquè clar, les famílies és com si fos l'amo del cotxe. Si vas la mecànic, quin paper ha de tenir l'amo del cotxe quan el mecànica està treballant el cotxe. Doncs no ha de tenir cap paper. Ara bé, si que és important, a l'hora d'avaluar si funciona o no. Llavors jo no m'ho havia plantejat mai, en aquest sentit de quin paper poden tenir les famílies, penso ara, que agafant la línia que deia l'Albert. Que ès fonamental, igual que és fonamental que els nens abans de començar una unitat o el què fem coneguin quines són les evidències o quines capacitats volem desenvolupar i què es el que treballarem, perquè hi ha moltes vegades que no sabem

ni que treballem,... doncs també és molt important que ho sàpiguen els pares. Però ara m'he trobat una cosa, que mai m'havia plantejat i mira potser seria interessant introduir. Perquè els pares, si estem parlant d'EF o de qualsevol àrea, han de desenvolupar competències i competències són habilitats que necessitarem per a la vida quotidiana. Qui millor que els pares veuen què està fent a la vida quotidiana els nens? Si des d'EF estic fent una unitat de futbol, torno a posar el futbol perquè potser és l'exemple més competitiu ...
C: no diguis una unitat de futbol anem malament, tornem a potenciar els continguts.
X: no no, una unitat on estic utilitzant el futbol, si m'he expressat malament, per desenvolupar la competència social i ciutadana o aprendre a aprendre perquè vull que uns ensenyin amb els altres i no sé què, que és el què m'importa, no que facin més gols o menys. llavors la competència social i ciutadana, per exemple, farem això i farem servir el futbol per això, i treballem molts valors, de respecte a l'altre, de no cridar, els pares veuen després a casa com juguen, com veuen un partit per la tele, Perquè no avaluen també i et fan el feedback? Perquè el què volem és que es transfereixi això a la vida quotidiana. I que diguin els pares, farem l'avaluació, t'avalues tu també, autoavaluació i també hi haurà una fraternoavalaució, que ens la podem inventar, que també els pares diguin des de casa com està fent això.
M: si, jo volia dir, implicar, compartir, transferir els pensament que fem a classe amb les famílies. Compartir i implicar-los a fer activitats. Tant senzilles com elaborar un esmorzar saludable. Tinc companys que ho fan i els pares firmen una mena de carnet i surt a la nota. O fer activitat físiques saludables amb ells i penjar vídeos gravats amb el seu pare corrent.
X: però seria important que no figurés a la nota això, si no que servis per aprendre. Perquè si el pare sap, si com a pare sé que el que jo li faci aquí va a la nota....
S: excel·lent.
X: llavors ja estem...
M: forma part del teu aprenentatge contagiar a la teva família, o sigui, que aquells faci practica física saludable perquè tu aconsegueixes "eh vine amb mi a correr, anem a corre, t'ensenyo com s'escalfa". Vull dir, penso que és positiu.
I: una evidencia, utilitzat com una evidència.
X: però com fas que el nen sigui conscient que no està fent o que ho està fent, però si vinculem aquesta avaluació a la nota. Ja tenim un problema.
I: sí, sí, és un concepte d'evidència
C: això potser és una part de la nota, de la qualificació, o una part extra o que a lo millor no compti per....
X: jo es que per part extres, quan l'avaluació es vincula a la nota, deixa de ser sincera, deixa de ser honesta i passa a ser interessada. Es que és normal, és que jo ho faria i ho faria qualsevol persona. Per això és tan important desvincular-la, que al final ens obliguen a posar notes? Al final quan m'obliguen i poso aquella nota, però m'és igual si el nen té un notable, té un excel·lent, des del meu punt de vista. Bé, no és igual però
A: El que passa que és important lo de compartir, perquè ara, per exemple el meu fill fa anglès fora del centre, que això és garantia que gairebé la nota d'anglès serà bona. I difícilment serà dolenta...
X: si avalues continguts sí, si no no...
A: bueno, bueno, però jo soc el pare, el meu nen fa anglès, i ho fa molt bé, i treu bona nota i diria que un 99% dels que fan anglès a fora també es nota a la nota. Aquell que fa música probablement tindrà una nota molt bona de música, però en canvi aquell que fa molt bé activitat física, futbol o no sé que, no sempre té bona nota perquè avaluem altres coses, però això no és conegut per les famílies i no és entès. "I aquest que és grassonet, aquest li has posat més bona nota" perquè no saben el què fem.

X: perquè això ho fem servir moltes vegades, això és un cas típic, però moltes això és molt injust, eh?
A: Bueno, però forma part de l'avaluació, està sobre la taula. Igual del què et deia abans dels nois i les noies, això és una realitat.
X: Si, paro això és una realitat i és molt injusta en el sentit de que sempre hi ha el típic cas d'aquell que tenim que és súper hàbil perquè va al club del no sé què i és súper hàbil a la classe I a tota la classe l'estem avaluant per continguts i resulta que aquest l'avaluem per actituds, anda, toma castanya! És súper injust per ell, i és quan es rebota i encara se't rebota més. Perquè si estem valorant, avaluant ... Fem futbol i aquell va al club de futbol, i tu estàs avaluant la competència d'aprendre a aprendre, haurà d'ensenyar molt bé o haurà de fer que els seus companys aprenguin molt.
S: i no necessàriament ha de tenir un excel·lent si estem avaluant la competència....
A: si, clar.
X: és que tu li diràs, es que fas molts gols, però aquí no...
M: clar
S: i la social i ciutadana
X: és que estic fent bàsquet i estic valorant la competència matemàtica perquè estem fent.... ho comptem tot de tres en tres, jo que sé, les taules de multiplicar. Doncs xico, és que fas moltes cistelles, però és que no sumes de 3 en 3, el que hem quedat amb l'equip de mestres és que també reforçarem la competència ciutadana amb aquesta....
I: ara que dius l'equip de mestres, creieu que els mestres d'EF s'interrelacionen per pensar amb l'avaluació amb els altres mestres? o viuen aïllats?
T: jo crec que viuen aïllats.
M: viuen aïllats.
X: totalment.
T: em sap molt greu perquè m'he passat tota la vida defensant la importància de la interdisciplinarietat, i a més és que jo ho veig tant clar, tan clar, tan clar, que em reboto. L'altre dia parlava amb aquests dels Jesuïtes, amb aquests que fan projectes, amb el profe d'EF, "però els d'EF què feu?" a no no,
I: nosaltres no entrem en el projecte?
T: osti...és que em poso de mal humor. Ho sento.
I: som illes, el concepte xarxa no existeix, no?
X: el problema també està en el model dels sistema que tenim, per què? Ens plantegen un model, que suposo copiat d'Europa, jo en aquella època no estudiava tant el tema de les competències, amb la LEC i amb la LOE, i hem treballar per competències, però està desfasat amb el què es demana a les escoles que és, que si llegeixes el currículum, la lec, la loe, t'estan "dient, aquí el més important, i surt a la primera pàgina són competències bàsiques, un alumne només repetirà si l'equip de mestres decideix que hi ha una competència que no té desenvolupada i si està un altre any, la pot desenvolupar". És el què esta dient el currículum, que se li dona una importància que després et diu, però, avalua per àrees i posa una nota. Perquè la família ho demana també, I la famílies ho demanen perquè és el que sempre han fet i no entenen una altra cosa i ningú els hi ha explicat una cosa diferent.... hi ha un desfase interessant.
M: i està la sele, què fa la sele, ara?
X: però amb el tema del currículum des de la meva perspectiva estem en un moment que si que existeix aquesta interdisciplinarietat però, entesa des de la perspectiva que entenc jo, que tot, totes les àrees, que totes són iguals d'importants contribueixen, i l'E.F., potser la que més perquè fa servir el cos sencer, totes contribueixen a desenvolupar les competències que ens demanen i llavors l'E.F. també contribueix a desenvolupar la matemàtica i tal. Per tant el què hauríem de treballar, no fer coses d'aquestes que a vegades es fan, que s'agafen en pinces de "anem a fer un projecte que combini matemàtiques, l'anglès amb no sé què, amb no sé quantos...". No, sinó

dir, seure'ns, i parteixo de la proposta d'Angel Pérez Pueyo, de treballar, te un llibre que es diu "15 pasos para evaluar y programar por competencia" que diu, hem de desenvolupar unes competències. En el projecte de centre fa una subcompetència d'una subcompetència i les posa a cada cicle. I diuen, des de cada àrea, quines competències desenvolupem, perquè quan ens trobem a la junta d'avaluació i parlem dels nens, potser des de l'àrea de plàstica i des de l'àrea de matemàtiques estem treballant el mateix, que des de l'àrea del cos i de l'E.F.. Per tant, quina perspectiva tenim i com hem contribuït. Per tant totes tenen la mateixa importància. I això ens ho diu el currículum, això hi cap molt bé al currículum, el que no hi cap és aquest desfase que ve des de l'administració. És incoherent.
I: i des de l'escola, no?
A: no no, és evident.
S: de totes maneres, per la interdisciplinarietat, no ens enganyem. Tu t'adjuntes amb qui tens possibilitats d'èxit.
X. evidentment,
S: jo tinc una tutora a 6èB tecnològica, innovadora, una crack, a 6è A no tant, doncs em sap molt greu, però ella "jo et faig les gràfiques des de tal i .." Tenen culpa els nens de 6èA? No, en absolut, però és clar, tu t'adjuntes amb qui veus que tira amb tu amb aquesta manera de fer i l'aprofita. Si saps que no tens cap possibilitat d'èxit amb la tutora de 4t, doncs evidentment, ni ella et busca ni tu la busques. Sí que és possible sempre hi quan hi hagi mirades pedagògiques comunes.
C: el què passa és que els centres no tenen ni escenaris, ni espais ni temps per fer això. Perquè si tu mires l'horari d'un mestre...
S: està col·lapsat.
C: tu fas les teves classes
I: jo crec q no, jo crec que hi ha espais suficients sempre hi quan, entrem a pensar com pensa ell, i jo destino tantes hores al centre a fer certes coses, si en lloc de pensar un, pensem quinze serà molt més fàcil fer les coses. Però el problema és l'estructura de les xarxes i els nòduls.
A: si, jo també diria, que la xarxa concertada, que els profes van molt més així. Es coordinen molt millor. També hi ha una jerarquia molt més marcada.
X: buuff... això és submissió. Aquí hi ha una norma, a més molt tradicional, excepte en alguna escola concertada,
A: si, però fixa't que fa, mitja hora estàvem parlant que és molt important el projecte educatiu de centre, i quan arriba un professor nou a un centre ha de fer el què diu el projecte educatiu. O li hem de deixar carta blanca perquè faci el què ell cregui?
X: si tens tota la raó.
A: però.
X: tens raó, però això no és coordinació , eh.
A: però tu agafes una càmera de vídeo, i agafes una reunió amb una escola i fas una anàlisi del què s'ha dit, i bé, perquè ha servit? Bé, això és una altra història. Que no hi ha espais? Bé, que no se n'aprofiten. Que caldrien més? segur! Però abans caldria aprofitar-los. És que hi han altres formules, i ara ho lligo amb el què ha dit ella. Jo amb aquesta professora ens hem coordinat per via telemàtica.
I: Acaben sent mòduls separats d'una...
S: no no,
I: a Secundària m'agradaria saber l'opinió del professorat.
M: jo en el meu cas busco sinèrgies fora. Tinc els meus companys
I: Però no tens el teu company de ciències socials que fer....
M: fem projectes col·laboratius però amb centres diferents.
X: Dins de l'E.F. ja es fa això. Moltes poblacions ja estan els grups de treballs de mestres d'EF es troben i és amb qui realment es troben per fer coses diferents. El tema

també, jo penso, hi podrien haver-hi espais, cada vegada menys, perquè des de fa un temps a ara tenim més hores lectives a primària i Secundària. I més hores lectives significa menys hores d'altres tipus de treball, però també estem fent coses per inèrcia que sempre fem i que es podrien replantejar. Claustres informatius, que podrien enviar un correu i ja està, i punto.
M: informatius!!
X: cicles informatius perquè s'ha reunit l'equip de coordinació i ve la coordinadora de cicle a explicar-te què han dit, que no has de prendre cap decisió. Que si ara una comissió, que si ara no sé què, que si ara no se cuantos. Que ni ens trobem per parlar dels nens, que és importantíssim,...
S: és lo bàsic
M: essencial,
X: ni ens trobem per dissenyar cosetes. Fa poc vaig anar a una escola del País Basc, Amara Berri, no sé si us sona, i tenen un model a Primària, on tenen un model molt més coherent a la societat actual on cada vegada estem més especialitzats. Des del departament, les propostes de formació del professorat, han de ser cada vegada més generalistes quan la societat és cada vegada més especialitzada. Allà fan un model més semblant a Secundària, on cada mestres és especialista en un departament i els nens van canviant. I és apassionant perquè un mestre només s'ha d'ocupar i enriquir el seu espai on estarà, i en sap molt. I es reuneixen, de les vegades que es reuneixen a la setmana, una es reuneixen amb el del mateix departament que està seguint a l'altra línia i així enriqueixen els departaments, i un altre dia a la setmana es reuneixen per parlar dels nens. Cada setmana, cada setmana hi ha una reunió d'aquest tipus. I després fan reunions reflexives. La diferència amb la concertada és que a la pública moltes vegades podem prendre decisions, i prendre decisions implica més complexitat i per això és més difícil coordinar-se.
M: sobre això de la especialització jo crec més en un perfil multidisciplinari. Perquè EF només? Quan es fan projectes, perquè aquesta divisió horària o per matèries. ? Si participes en el projecte "X" i tens habilitats en altres coses, perquè no es poden utilitzar? i jugar amb el marc horari? A mi em fa gràcia quan.."este año no te quedas porque no hay horas", però vull dir, perquè no hi ha hores? Què s'està fent, ef, mates, català i castellà? Saps, si treballem en projectes potser tens unes habilitats que poden servir, ensenyar i ser útils, saps? perquè no?
X: si si, perquè no? A mi aquest model em va agradar molt, perquè pensa amb l'alumne/a. Perquè no?? En el què hem de ser generalistes tots és en saber com aprèn una persona. Però després, cada persona sabrà molt d'uns continguts i podrà fer servir aquestes eines d'una manera molt enriquidora, però està molt bé que sàpigues això, però pels nens el què és fonamental és trobar el context enriquidor. Al final estarem treballant interdisciplinàriament perquè treballarem tu des d'un espai i jo des d'un altre la mateixa competència.
M: però el teu aprenentatge docent evoluciona. No ets el mateix quan vas acabar la carrera que ara. Doncs això, potser, es pot vehiculitzar en projectes que separats en matèries potser no es veu. Estic pensant en veu alta.
I: bé, quan entreu aquí podríeu entrar, i són models i crec
A: aquí, i tornant a l'illa, totes les professions evolucionen a equips professionals, no individuals. Psicòlegs, arquitectes,... treballen en equip. Però la docència encara.
X: equips especialitzats, jo no dic individuals,
A: especialitzats o multidisciplinaris. Que es connecta, que comparteixen criteris.
X: sí, sí.
A: i això costa en ensenyament. HI ha escoles que si que ho tenen, espontàniament, però hi ha escoles que això no hi és i això és un handicap.

X: i criteris podríem tenir, per coordinar-ho. Com diu F. som una professió que no es basa en les evidències científiques que hi han per fixar aquest criteris. Encara estem amb bases d'ocurrències. Poso l'anglès d'exemple i moltes altres coses. Però treballem amb ocurrència si no en evidències. Freinet ja deia a les invariants pedagògiques que a cap persona li agrada que li cridin, i això ho deia fa 50 i encara estem cridant als nens i hi ha moltes coses que podríem tenir com a criteri ...
S: ja t'asseguro que en segons en quins entorns aprens a no cridar, perquè criden més que tu.
X: abans d'acabar voldria dir una frase que modifica alguna que ja sabem... dime como evaluas y te diré como enseñas Jo la voldria modificar... "dime como evaluas y te diré como aprenden"

Annex 6. Qüestionari. Validació

Qüestionari. 1a versió. Formulari de preguntes per validar.

Qüestionari

Les competències en avaluació dels professionals de l'Educació Física

Benvolgut/da docent :

A continuació es presenta un instrument d'investigació dissenyat amb la finalitat de diagnosticar les Competències en Avaluació dels professionals de l'Educació Física de la comarca del Tarragonès i està emmarcada en una Tesis Doctoral que se està desenvolupant a l'INEFC de Barcelona (Universitat de Barcelona).

La informació recollida tindrà finalitats estrictament acadèmiques i científiques i les respostes seran tractades en l'anonimat més absolut, respectant la privacitat i la confidencialitat de tots els participants. Un cop les dades obtingudes dels qüestionaris estiguin registrat a un programa informàtic de forma anònima, els qüestionaris individuals seran destruïts immediatament. Es prega màxima sinceritat en les respostes per abordar l'objecte d'estudi amb màxima fiabilitat i validesa.

Els resultats que s'obtinguin de la recerca us seran lliurats una vegada finalitzat el procés d'investigació.

Per a la realització del qüestionari necessitaràs un 30 minuts.

Moltes gràcies per la seva col·laboració,

L'investigador.

Ignasi Duch Gavaldà

Prof. associat URV

Mestre esp. EF i Llicenciat en CAFE.

Estimats companys/es,
Em dirigeixo a vosaltres per sol·licitar la vostra col·laboració donada la vostra experiència en la temàtica d'estudi, per a la revisió i validació del present qüestionari que serà aplicat per realitzar un treball d'investigació emmarcat en la tesis doctoral que estic duent a terme sobre les Competències en Avaluació dels professionals de l'Educació Física.
Us facilito el qüestionari dissenyat per a què opineu sobre la claredat dels enunciats i sobre la seva pertinència en relació al tema d'estudi. Per a això trobareu unes columnes a sota o al costat de cada pregunta en les quals us demanem que puntueu de l'1 al 5 (sent 1: gens adequat i 5: molt adequat) la claredat i la pertinència. Podeu fer-ho marcant una X al costat de la resposta que considereu adient. Així mateix teniu l'opció de fer observacions si ho creieu oportú i necessari.

Els resultats obtinguts us seran tramesos una vegada finalitzat el procés d'investigació.

Agraït d'antuvi la vostra col·laboració, tenint en compte que les vostres aportacions seran de gran valor en el disseny final de l'instrument.
Molt atentament,
Ignasi Duch i Gavaldà

Prof. associat URV

Mestre esp. EF i Llicenciat en CAFE.

1.Sexe:

a. Home

b. Dona

2.Edat _____

3.Especifiqueu els estudis realitzats en relació a la titulació d'Educació Física:

☐ Magisteri d'Educació Física

☐ Llicenciat en Educació Física, Ciències de l'AFE o Grau en Ciències de l'AFE

☐ Postgrau d'especialització en Educació Física

☐ Sense titulació específica

☐ Altres (especifiqueu-los)_____

4.Altres titulacions d'educació formal:

a) _____

b) _____

c) _____

5.En quin tipus de context geogràfic es situa la seva escola?

☐ Poble

☐ Centre ciutat

☐ Barri perifèric

6.Marqueu el nombre de línies del centre escolar:

☐ No arriba a una línia completa.

☐ 1 línia completa o més (no arriba a dues línies)

☐ 2 línies o més (no arriba a tres línies)

☐ 3 línies o més

☐ Treballo en una ZER

7.Especifiqueu la vinculació professional amb el centre:

☐ Plaça definitiva

☐ En expectativa de destinació (plaça provisional)

☐ Interinatge

☐ Substitució

☐ Comissió de serveis

8.Marqueu quants anys fa que treballeu com a docent:

☐ Menys de 2 anys

☐ Entre 2 i 5 anys

☐ Entre 5 i 10 anys

☐ Més de 10 anys

9.Teniu algun càrrec dins del centre:

☐ Director/a

☐ Cap d'estudis o coordinador/a pedagògic

☐ Secretari/a

☐ Cap de departament

☐ Òrgan unipersonal de coordinació (cicle, TAC, Riscos...)

☐ No en desenvolupo cap

10. Quin creus que era el teu nivell de competència en l'àmbit de l'avaluació en EF en sortir de la facultat, en la teva formació d'especialista d'EF?

☐ MOLT ALTA ☐ ALTA ☐ MITJANA ☐ BAIXA ☐ MOLT BAIXA

Claredat de l'enunciat					***Adequació/pertinència***					***Observacions***
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

11. Actualment, quin creus que és el teu nivell de competència en l'àmbit de l'avaluació en EF?

☐ MOLT ALTA ☐ ALTA ☐ MITJANA ☐ BAIXA ☐ MOLT BAIXA

Claredat de l'enunciat					***Adequació/pertinència***					***Observacions***
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

12. Has realitzat alguna formació específica en avaluació educativa en els darrers 5 anys?

☐ SÍ ☐ NO

En cas de contestar SÍ, en quina institució?

Claredat de l'enunciat	***Adequació/pertinència***	***Observacions***

1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

13. Has realitzat alguna formació específica en avaluació en EF en els darrers 5 anys?

☐ SÍ ☐ NO

En cas de contestar SÍ, en quina institució?

Claredat de l'enunciat					***Adequació/pertinència***					***Observacions***
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

14. Creus que la oferta de formació permanent de l'avaluació en EF és....

☐ ALTA ☐ MITJANA ☐ BAIXA ☐ INEXISTENT

Claredat de l'enunciat					***Adequació/pertinència***					***Observacions***
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

15. La formació permanent que s'ofereix respon a les teves necessitats?

☐ MOLT ☐ BASTANT ☐ POC ☐ GENS

Claredat de l'enunciat					*Adequació/pertinència*					*Observacions*
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

Dimensió COMPETÈNCIA TÈCNICA.

La Competència TÈCNICA fa referència la capacitat de posseir coneixements especialitzats i relacionats amb l'àmbit professional de l'EF que permetin dominar, com a expert, els continguts i tasques de l'activitat laboral a desenvolupar.

Valora del 0 al 4 els teus coneixements respecte a... (on 4 és un alt nivell de coneixements i 0 és un coneixement mínim del tema).

16.*Conec* *les característiques evolutives de l'alumnat al que imparteixo classe.*	**4**	**3**	**2**	**1**	**0**
	☐	☐	☐	☐	☐

Claredat de l'enunciat					***Adequació/pertinència***					***Observacions***
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

17.Conec *el marc legal general i específic (currículum d'EF) del nivell educatiu en el qual exerceixo.*	**4**	**3**	**2**	**1**	**0**
	☐	☐	☐	☐	☐

Claredat de l'enunciat					***Adequació/pertinència***					***Observacions***
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

18.Conec *els criteris i procediments per a l'avaluació, definits en el Projecte Educatiu del meu centre.*	☐	☐	☐	☐	☐

Claredat de l'enunciat					***Adequació/pertinència***					***Observacions***
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

19.Conec *les funcions de l'avaluació en Educació Física*	☐	☐	☐	☐	☐

Claredat de l'enunciat					***Adequació/pertinència***					***Observacions***
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

20.Conec *diferents d'instruments i eines per a avaluar en E.F.*	☐	☐	☐	☐	☐

Claredat de l'enunciat					***Adequació/pertinència***					***Observacions***
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

21.Conec *processos de planificació previs a l'avaluació en EF (establir objectius, criteris, activitats, instruments,...)*	☐	☐	☐	☐	☐

Claredat de l'enunciat					***Adequació/pertinència***					***Observacions***
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

22.Conec *les tipologies d'avaluació, criterial (avaluar segons el progrés de l'alumne sense comparació amb altres) i normativa (avaluar la posició relativa de l'alumne respecte als altres companys).*	☐	☐	☐	☐	☐

Claredat de l'enunciat					***Adequació/pertinència***					***Observacions***
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

23.Conec *l'ús dels diferents moments d'avaluació en el procés d'aprenentatge (diagnòstic o inicial, de procés o formatiu i final o sumatiu).*	☐	☐	☐	☐	☐

Claredat de l'enunciat					***Adequació/pertinència***					***Observacions***
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

24.Conec *les diferents formes d'avaluar referides als agents avaluadors (heteroavaluació, autoavaluació, avaluació entre iguals i avaluació compartida)*	☐	☐	☐	☐	☐

Claredat de l'enunciat					***Adequació/pertinència***					***Observacions***
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

25.Conec *estratègies i eines per adaptar l'avaluació per als nens i nenes amb necessitats educatives especials.*	☐	☐	☐	☐	☐

Claredat de l'enunciat					***Adequació/pertinència***					***Observacions***
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

Dimensió COMPETÈNCIA METODOLÒGICA.

La competència METODOLÒGICA és aquella que fa referència a la capacitat de saber aplicar els coneixements davant les tasques previstes, solucionar situacions imprevistes i transferir aquestes experiències a situacions que sorgiran en futur laboral.

26. Dissenyes estratègies d'avaluació variades i adequades al context en el qual treballes?

☐ MAI ☐ POC ☐ SOVINT ☐ SEMPRE

Claredat de l'enunciat					*Adequació/pertinència*					*Observacions*
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

27. Dissenyes estratègies d'avaluació enfocades al desenvolupament competencial?

☐ MAI ☐ POC ☐ SOVINT ☐ SEMPRE

Claredat de l'enunciat					*Adequació/pertinència*					*Observacions*
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

En cas de contestar SOVINT o SEMPRE, podries explicitar-ne algunes?

Claredat de l'enunciat					*Adequació/pertinència*					*Observacions*
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

28. Utilitzes instruments d'avaluació diversos per a atendre la diversitat de l'aula?

☐ MAI ☐ POC ☐ SOVINT ☐ SEMPRE

Claredat de l'enunciat					*Adequació/pertinència*					*Observacions*
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

En cas de contestar SOVINT o SEMPRE, podries dir quins instruments fas servir?

Claredat de l'enunciat					*Adequació/pertinència*					*Observacions*
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

29. Dissenyes estratègies d'avaluació inicial que et permetin conèixer el nivell de competència de l'alumnat abans d'iniciar una unitat didàctica ?

☐ MAI ☐ POC ☐ SOVINT ☐ SEMPRE

Claredat de l'enunciat					*Adequació/pertinència*					*Observacions*
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

33. Avalues el teu alumnat al llarg del procés d'aprenentatge i modifiques la programació en funció dels resultats d'aquella?

☐ MAI ☐ POC ☐ SOVINT ☐ SEMPRE

Claredat de l'enunciat					*Adequació/pertinència*					*Observacions*
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

34. Els resultats de l'avaluació sumativa et porten a proposar modificacions en el disseny de les teves unitats didàctiques, amb l'objectiu de millorar-lo?

☐ MAI ☐ POC ☐ SOVINT ☐ SEMPRE

Claredat de l'enunciat					*Adequació/pertinència*					*Observacions*
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

30. Amb quina freqüència utilitzes els següents instruments d'avaluació en el procés d'ensenyament i aprenentatge?

	MAI	**POC**	**SOVINT**	**SEMPRE**

a) Rubriques (escales descriptives)	☐	☐	☐	☐
b) Escales numèriques (molt, bastant, poc...) (1, 2, 3..)	☐	☐	☐	☐
c) Llistat de control. (sí/no)	☐	☐	☐	☐
d) Observacions directes (Registre anecdòtic)	☐	☐	☐	☐
e) Portafolis.	☐	☐	☐	☐
f) Test d'habilitats motrius estandarditzats	☐	☐	☐	☐
g) Test d'habilitats motrius propis	☐	☐	☐	☐
h) Proves de condició física estandarditzades.	☐	☐	☐	☐
i) Proves escrites.	☐	☐	☐	☐
j) Altres:_____	☐	☐	☐	☐

Claredat de l'enunciat					***Adequació/pertinència***					***Observacions***
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

31. Amb quina freqüència utilitzes les següents formes d'avaluar en el procés d'aprenentatge dels teus alumnes?

	MAI	**POC**	**SOVINT**	**SEMPRE**
a) Heteroavaluació	☐	☐	☐	☐
b) Autoavaluació de l'alumne	☐	☐	☐	☐
c) Avaluació entre iguals (coavaluació)	☐	☐	☐	☐

Claredat de l'enunciat					***Adequació/pertinència***					***Observacions***
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

32. Quines són les principals fonts d'obtenció d'instruments, tècniques, materials,... d'avaluació que utilitzes? (selecciona amb una X)

Elaboració pròpia.	☐
Elaboració en equip amb altres companys.	☐
Elaborats per altres companys de la meva escola.	☐
Elaborats per companys d'altres centres educatius.	☐
Extrets d'internet	☐
Extrets de libres	☐
Extrets de revistes.	☐
Altres:_____	☐

Claredat de l'enunciat					***Adequació/pertinència***					***Observacions***
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

Dimensió COMPETÈNCIA PARTICIPATIVA.

La competència PARTICIPATIVA fa referència a la capacitat de tenir predisposició a l'entesa interpersonal i disposició a la comunicació i cooperació amb els altres i demostrar un comportament orientat cap al treball del grup.

33. Les estratègies i procediments d'avaluació que fas servir en EF, estan condicionades per les estratègies i procediments d'avaluació que es duen a terme en el teu centre?

☐ SÍ ☐ NO

Claredat de l'enunciat					*Adequació/pertinència*					*Observacions*
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

34. Amb els meus companys de departament, àrea o cicle <u>comparteixo</u>...

	MAI	POC	SOVINT	SEMPRE
Criteris d'avaluació	☐	☐	☐	☐
Materials per a l'avaluació	☐	☐	☐	☐
Instruments d'avaluació	☐	☐	☐	☐
Resultats de l'avaluació	☐	☐	☐	☐

Claredat de l'enunciat					*Adequació/pertinència*					*Observacions*
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

35. Amb quina freqüència <u>elabores</u>, amb els teus companys de departament, àrea o cicle...

	MAI	POC	SOVINT	SEMPRE
Materials per a l'avaluació	☐	☐	☐	☐
Instruments d'avaluació	☐	☐	☐	☐
Criteris d'avaluació	☐	☐	☐	☐
Orientacions d'avaluació	☐	☐	☐	☐

Claredat de l'enunciat					*Adequació/pertinència*					*Observacions*
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

36. Abans d'iniciar un procés d'aprenentatge, amb quina freqüència, informes als alumnes sobre...

	MAI	POC	SOVINT	SEMPRE
La concreció dels criteris d'avaluació	☐	☐	☐	☐
Els instruments d'avaluació que s'usaran.	☐	☐	☐	☐
Quan es durà a terme l'avaluació	☐	☐	☐	☐
Les orientacions o pautes d'assoliment.	☐	☐	☐	☐
L'ús que es faràs d'aquella avaluació.	☐	☐	☐	☐

Claredat de l'enunciat					***Adequació/pertinència***					***Observacions***
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

37. Abans d'iniciar el procés d'aprenentatge, amb quina freqüència impliques als alumnes en l'elaboració de...

	MAI	POC	SOVINT	SEMPRE
Els materials per a l'avaluació	☐	☐	☐	☐
Els instruments d'avaluació	☐	☐	☐	☐
Els criteris d'avaluació	☐	☐	☐	☐

Claredat de l'enunciat					***Adequació/pertinència***					***Observacions***
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

38. Impliques als estudiants durant el procés d'ensenyament/aprenentatge en els processos d'avaluació?

☐ MAI ☐ POC ☐ SOVINT ☐ SEMPRE

Claredat de l'enunciat					***Adequació/pertinència***					***Observacions***
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

En cas de contestar SOVINT o SEMPRE, podries dir quines estratègies o activitats fas servir per implicar els estudiants en els processos d'avaluació?

Claredat de l'enunciat					*Adequació/pertinència*					*Observacions*
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

39. Retroalimentes (feedback), de manera formal, detallada i sistemàtica, als estudiants sobre el seu procés d'aprenentatge ....

	MAI	POC	SOVINT	SEMPRE
Després de l'avaluació inicial	☐	☐	☐	☐
Durant el procés d'aprenentatge, al principi de les sessions	☐	☐	☐	☐
Durant el procés d'aprenentatge, durant les mateixes sessions	☐	☐	☐	☐
Durant el procés d'aprenentatge, al final de les sessions	☐	☐	☐	☐
Al final del procés d'aprenentatge	☐	☐	☐	☐

Claredat de l'enunciat					*Adequació/pertinència*					*Observacions*
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

40. En el teu centre, teniu establerts alguns espais de debat on parleu de qüestions relacionades amb l'avaluació que no siguin les Juntes d'Avaluació?

Sí NO A vegades

En reunions de nivell	☐	☐	☐
En reunions de cicle	☐	☐	☐
En reunions de departament	☐	☐	☐
En reunions de claustre	☐	☐	☐
Altres:_____	☐	☐	☐

Claredat de l'enunciat					***Adequació/pertinència***					***Observacions***
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

41. En el teu centre, és habitual que els mestres i/o professors avaluïn a altres mestres i/o professors?

☐ SÍ ☐ NO **(passa a la pregunta 45)**

Claredat de l'enunciat					***Adequació/pertinència***					***Observacions***
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

42. En el teu cas, demanes a altres companys del centre educatiu, al menys una vegada al curs escolar, que t'avaluïn?

☐ SÍ ☐ NO

Claredat de l'enunciat					***Adequació/pertinència***					***Observacions***
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

En cas de contestar SÍ, podries dir quins instruments o estratègies fas servir per a

aquesta avaluació?

Claredat de l'enunciat					*Adequació/pertinència*					*Observacions*
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

43. Demanes als alumnes, de manera sistemàtica en cada unitat o trimestre, que avaluïn la teva activitat docent?

☐ SÍ ☐ NO

Claredat de l'enunciat					*Adequació/pertinència*					*Observacions*
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

En cas de contestar SÍ, podries dir quins instruments fas servir per a aquesta avaluació?

44. Existeixen, dins del teu centre, mecanismes que et donin feedbak de la teva pràctica avaluadora per part de les famílies?

☐ SÍ ☐ NO

Claredat de l'enunciat					*Adequació/pertinència*					*Observacions*
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

45. El teu centre comunica a les famílies els resultats d'aprenentatge obtinguts pels seus fills/es...

	Sí	**NO**	**A vegades**
En finalitzar cada unitat didàctica	☐	☐	☐
En cada trimestre	☐	☐	☐
Cada final de curs	☐	☐	☐

(en cas de respondre no a les 3 opcions, passa a la pregunta 52)

Claredat de l'enunciat					*Adequació/pertinència*					*Observacions*
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

46. En el teu cas, comuniques a les famílies sobre els resultats obtinguts pels seus fills/es en l'àrea d'EF?

	Sí	**NO**	**A vegades**
En finalitzar cada unitat didàctica	☐	☐	☐
En cada trimestre	☐	☐	☐
Cada final de curs	☐	☐	☐
Quan sorgeixen dificultats en procés	☐	☐	☐

Claredat de l'enunciat					*Adequació/pertinència*					*Observacions*
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

47. Orientes, com a mestre o professor d'EF, a les famílies per recolzar accions efectives per a millorar el procés d'aprenentatge dels seus fills/es en l'àrea d'EF?

☐ SÍ ☐ NO **(passa a la pregunta 51)**

Claredat de l'enunciat					*Adequació/pertinència*					*Observacions*
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

48. Amb quina freqüència fas les orientacions?

- ☐ *En cada unitat didàctica*
- ☐ *Cada trimestre*
- ☐ *Cada final de curs*
- ☐ *En el moment que sorgeixen dificultats en el procés*

Claredat de l'enunciat					*Adequació/pertinència*					*Observacions*
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

49. Quina via utilitzes per orientar les famílies?

- ☐ *Correu electrònic*
- ☐ *Tutoria personalitzada*
- ☐ *Document imprès.*
- ☐ *Altres:*_____

Claredat de l'enunciat					*Adequació/pertinència*					*Observacions*
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

Dimensió COMPETÈNCIA PERSONAL.

La competència PERSONAL fa referència a la capacitat de tenir una imatge realista d'un mateix, actuar de forma a les pròpies conviccions, assumir responsabilitats i prendre decisions.

50. Quin grau de complexitat creus que té l'avaluació en l'Educació Física?

☐ CAP ☐ POCA ☐ BASTANTA ☐ MOLTA

Claredat de l'enunciat					*Adequació/pertinència*					*Observacions*
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

51. Quines són les principals dificultats que trobes a l'hora d'avaluar? Escull com a màxim tres de la llista que se't presenta en la següent fitxa i anota el número en aquest document.

☐ ☐ ☐ _____

1 Manca de formació personal.

2 Manca d'oferta formativa en avaluació .

3 Diversitat de l'aula.

4 Relació amb la qualificació.

5 Valor que li dóna la família a l'EF.

6 Maneres d'implicar l'alumnat en l'avaluació.

7 Canvis en la legislació educativa.

8 Context socioeconòmic de l'escola.

9 Manca de temps per avaluar .

10 Manca de temps per organitzar i gestionar l'avaluació.

11 La comunicació de l'avaluació a famílies o alumnes.

12 Avaluació i programació per competències.

13 La coordinació amb els meus companys d'àrea

14 La manera d'avaluar del meu centre.

15 Altres. Anota-la al qüestionari

Claredat de l'enunciat					***Adequació/pertinència***					***Observacions***
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	*Consideres necessaris altres indicadors en la llista?*

52. A nivell personal, reflexiones sobre l'avaluació i com millorar-la?

☐ MAI ☐ POC ☐ SOVINT ☐ SEMPRE

Claredat de l'enunciat					***Adequació/pertinència***					***Observacions***
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

53. Quina importància li dones a l'actualització coneixements i competències professionals en l'avaluació en Educació Física?

☐ CAP ☐ POCA ☐ BASTANTA ☐ MOLTA

Claredat de l'enunciat					*Adequació/pertinència*					*Observacions*
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

54. Quines són les raons per les quals avalues? Escull com a màxim tres de la llista que se't presenta en la següent fitxa i anota el número en aquest document.

1 Per qualificar i acreditar els progressos de l'alumnat.

2 Per motivar l'alumnat.

3 Per ajudar a l'alumnat a millorar el seu aprenentatge.

4 Per poder individualitzar l'aprenentatge.

5 Per poder informar a les famílies del progrés dels seus fills/es.

6 Per diagnosticar l'estat de l'alumnat.

7 Per poder controlar l'alumnat.

8 Per poder mesurar i comprovar el rendiment de l'alumnat.

9 Per poder valorar l'eficàcia del meu ensenyament.

10 Per poder valorar l'evolució dels aprenentatges de l'alumnat.

11 Perquè m'ho exigeixen.

12 Perquè ho marca el currículum i la normativa.

Claredat de l'enunciat					*Adequació/pertinència*					*Observacions*
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	*Consideres necessaris altres indicadors en la llista?*

55. En el cas que no fos obligatori, avaluaries a l'alumnat?

☐ SÍ ☐ NO

Claredat de l'enunciat					*Adequació/pertinència*					*Observacions*
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

56. En el cas que no fos obligatori, qualificaries a l'alumnat?

☐ SÍ ☐ NO

Claredat de l'enunciat					*Adequació/pertinència*					*Observacions*
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

57. Reconeixes les teves fortaleses i febleses en el camp de l'avaluació?

☐ MAI ☐ POC ☐ SOVINT ☐ SEMPRE

Claredat de l'enunciat					*Adequació/pertinència*					*Observacions*
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

58. Actualitzes els teus coneixements i competències professionals en l'avaluació en Educació Física?

☐ SÍ ☐ NO

Claredat de l'enunciat					*Adequació/pertinència*					*Observacions*
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

59. Quins recursos fas servir per actualitzar-te?.

	Sí	NO	A vegades
Llibres d'E.F.	☐	☐	☐
Llibres d'educació.	☐	☐	☐
Revistes.	☐	☐	☐
Xarxes socials.	☐	☐	☐
Blocs o espais d'educació a internet	☐	☐	☐
Assistència a cursos de formació	☐	☐	☐
Altres:_____	☐	☐	☐

Claredat de l'enunciat					***Adequació/pertinència***					***Observacions***
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

60. En cas de rebre crítiques sobre la teva pràctica d'avaluació per part dels companys del teu centre, acceptes i consideres les crítiques i comentaris?

☐ MAI ☐ POC ☐ SOVINT ☐ SEMPRE ☐ NO EN REBO

Claredat de l'enunciat					***Adequació/pertinència***					***Observacions***
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

61. Quan un alumne et comenta que no està d'acord amb la nota o el procediment d'avaluació, acceptes les crítiques i consideres els seus comentaris.

☐ MAI ☐ POC ☐ SOVINT ☐ SEMPRE ☐ NO EN REBO

Claredat de l'enunciat					***Adequació/pertinència***					***Observacions***
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

62. Quan una família et comenta que no està d'acord amb la nota o el procediment d'avaluació, acceptes les crítiques i consideres els seus comentaris.

☐ MAI ☐ POC ☐ SOVINT ☐ SEMPRE ☐ NO EN REBO

Claredat de l'enunciat					***Adequació/pertinència***					***Observacions***
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	

MOLTES GRÀCIES PER LA SEVA COL·LABORACIÓ.

Annex 7. Qüestionari. Pilotatge

Qüestionari. 2na versió. Formulari de preguntes per al pilotatge.

Qüestionari d'investigació

Les competències en avaluació dels professionals de l'Educació Física.

Ignasi Duch i Gavaldà

URV- Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació

Universitat de Barcelona – INEFC

ignasi.duch@urv.cat

@ignasiduch

Benvolgut/da company de professió,

En el nostre dia a dia, l'avaluació és un dels temes més reflexionats i comentats quan parlem d'ensenyament i aprenentatge de l'Educació Física (a partir d'ara EF). Trobar un consens en els aspectes claus dels diferents àmbits de l'avaluació és un dels factors rellevants per a l'evolució i millora de la nostra àrea.
Per tant, un domini adequat dels diferents àmbits que engloba l'avaluació resulta de gran importància en el desenvolupament professional dels docents d'Educació Física

A continuació es presenta un instrument d'investigació dissenyat amb la finalitat de diagnosticar la percepció que tenen els docents d'EF de la comarca del Tarragonès de les Competències en Avaluació. Aquest treball esta emmarcada en una Tesis Doctoral que es desenvolupa a l'INEFC de Barcelona (Universitat de Barcelona) amb el suport del Departament d'Ensenyament.

Amb la finalitat de facilitar la interpretació d'aquest qüestionari volem remarcar que en aquest estudi fem referència a la competència d'un docent a l'hora d'avaluar entenent-la com la capacitat de mobilitzar un conjunt de coneixements, habilitats, actituds i valors necessaris per realitzar una docència de qualitat.
Cal aclarir que les competències professionals docents no es limiten a la simple execució de tasques, sinó que també involucra una combinació d'atributs pel que fa al saber, saber fer, saber ser i saber estar. És a dir, integra en el seu exercici professional quatre capacitats diferenciades del docent encara que estretament interrelacionades entre elles:

- capacitat de posseir coneixements especialitzats i relacionats amb l'àmbit professional de l'EF que permetin dominar, com a expert, els continguts i tasques de l'activitat laboral a desenvolupar.
- capacitat de saber aplicar els coneixements davant les tasques previstes, solucionar situacions imprevistes i transferir aquestes experiències a situacions que sorgiran en futur laboral.
- capacitat de tenir predisposició a l'entesa interpersonal i disposició a la comunicació i cooperació amb els altres i demostrar un comportament orientat cap al treball del grup.
- a la capacitat de tenir una imatge realista d'un mateix, actuar de forma a les pròpies conviccions, assumir responsabilitats i prendre decisions.

La informació recollida tindrà finalitats estrictament acadèmiques i científiques i les respostes seran tractades en l'anonimat més absolut, respectant la privacitat i la confidencialitat de tots els participants. Un cop les dades obtingudes dels qüestionaris estiguin registrat a un programa informàtic de forma anònima, els qüestionaris individuals seran destruïts immediatament. Es prega màxima sinceritat en les respostes per abordar l'objecte d'estudi amb màxima fiabilitat i validesa.

Els resultats que s'obtinguin de la recerca us seran lliurats una vegada finalitzat el procés d'investigació.

Per a qualsevol consulta sobre aquest qüestionari podeu telefonar al número: 653457447 o escriure a ignasi.duch@urv.cat

Moltes gràcies per la seva col·laboració,

L'investigador.

Ignasi Duch Gavaldà

Prof. associat URV

Mestre esp. EF i Llicenciat en CAFE.

1.Sexe:

☐ Home

☐ Dona

2.Edat _____

3.Especifiqueu els estudis realitzats en relació a la titulació d'EF:

☐ Magisteri d'Educació Física

☐ Llicenciat en Educació Física, Ciències de l'AFE o Grau en Ciències de l'AFE

☐ Postgrau d'especialització en Educació Física

☐ Sense titulació específica

☐ Altres (especifiqueu-los)_____

4.Altres titulacions d'educació formal:

d) _____

e) _____

f) _____

g) _____

5.En quin tipus de context geogràfic es situa la seva escola?

☐☐☐ Poble

☐☐☐ Centre ciutat

☐ ☐Barri perifèric

6.En quin tipus de context geogràfic es situa la seva escola?

☐☐☐ Públic

☐☐☐ Privat

7.Marqueu el nombre de línies del centre escolar:

☐☐☐No arriba a una línia completa.

☐ ☐1 línia completa o més (no arriba a dues línies)

☐ ☐2 línies o més (no arriba a tres línies)

☐ ☐3 línies o més

☐ ☐Treballo en una ZER

8.Especifiqueu la vinculació professional amb el centre:

☐ Plaça definitiva

☐ En expectativa de destinació (plaça provisional)

☐ Interinatge

☐ Substitució

☐ Comissió de serveis

☐ Contracte indefinit

9.Marqueu quants anys fa que treballeu com a docent:

☐ Menys de 2 anys

☐ Entre 2 i 5 anys

☐ Entre 5 i 10 anys

☐ Més de 10 anys

10. Teniu algun càrrec dins del centre:

☐ Director/a

☐ Cap d'estudis o coordinador/a pedagògic

☐ Secretari/a

☐ Cap de departament

☐ Òrgan unipersonal de coordinació (cicle, TAC, Riscos...)

☐ No en desenvolupo cap

11. Quin creus que era el teu nivell de competència en l'àmbit de l'avaluació en EF en sortir de la facultat, en la teva formació d'especialista d'EF?

☐ MOLT ALT ☐ ALT ☐ MITJÀ ☐ BAIX ☐ MOLT BAIX

12. Actualment, quin creus que és el teu nivell de competència en l'àmbit de l'avaluació en EF?

☐ MOLT ALT ☐ ALT ☐ MITJÀ ☐ BAIX ☐ MOLT BAIX

13. Has realitzat alguna formació específica en avaluació en els darrers 5 anys?

☐ SÍ ☐ NO

En cas de contestar SÍ,

14. Era una formació específica en EF?

☐ SÍ ☐ NO

15. En quin àmbit de formació la vas dur a terme ?

☐ *Formació inicial* ☐ *Formació permanent*

16. En quina institució la vas dur a terme?

☐ Escola o institut

☐ CRP

☐ *ICE*

☐ Universitat

☐ *Altres*:_____

17. Creus que l'oferta de formació permanent de l'avaluació en EF és....

☐ MOLT BONA ☐ BONA ☐ MITJANA ☐ BAIXA ☐ INEXISTENT

Dimensió COMPETÈNCIA TÈCNICA.

La Competència TÈCNICA fa referència la capacitat de posseir coneixements especialitzats i relacionats amb l'àmbit professional de l'EF que permetin dominar, com a expert, els continguts i tasques de l'activitat laboral a desenvolupar.

Valora del 5 al 1 els teus coneixements respecte a... (on 5 és un alt nivell de coneixements i 1 és un coneixement mínim del tema).

	5	4	3	2	1
18. ***Conec*** *les característiques evolutives (cognitives, socials, motrius,...) de l'alumnat al que imparteixo classe.*	☐	☐	☐	☐	☐
19. ***Conec*** *el marc legal general i específic (currículum d'EF) del nivell educatiu en el qual exerceixo.*	☐	☐	☐	☐	☐
20. ***Conec*** *els criteris i procediments per a l'avaluació, definits en el Projecte Educatiu del meu centre.*	☐	☐	☐	☐	☐
21. ***Conec*** *les funcions de l'avaluació en Educació Física*	☐	☐	☐	☐	☐
22. ***Conec*** *diferents d'instruments per a avaluar en E.F.*	☐	☐	☐	☐	☐
23. ***Conec*** *els conceptes referents a les tipologies d'avaluació criterial i normativa.*	☐	☐	☐	☐	☐
24. ***Conec*** *l'ús dels diferents moments d'avaluació en el procés d'aprenentatge .*	☐	☐	☐	☐	☐
25. ***Conec*** *les diferents formes d'avaluar referides als agents avaluadors (heteroavaluació, autoavaluació, avaluació entre iguals i avaluació compartida)*	☐	☐	☐	☐	☐

Dimensió COMPETÈNCIA METODOLÒGICA.

La competència METODOLÒGICA és aquella que fa referència a la capacitat de saber aplicar els coneixements davant les tasques previstes, solucionar situacions imprevistes i transferir aquestes experiències a situacions que sorgiran en futur laboral.

26. Dissenyes estratègies d'avaluació variades al context en el qual treballes?

☐ MAI ☐ POC ☐ SOVINT ☐ SEMPRE

27. Dissenyes estratègies d'avaluació enfocades al desenvolupament competencial?

☐ MAI ☐ POC ☐ SOVINT ☐ SEMPRE

En cas de contestar SOVINT o SEMPRE, podries explicar dos exemple?

28. Dissenyes estratègies d'avaluació que et permetin conèixer el nivell de inicial de l'alumnat abans d'iniciar una unitat didàctica ?

☐ MAI ☐ POC ☐ SOVINT ☐ SEMPRE

En cas de contestar SOVINT o SEMPRE, podries explicar dos exemple?

33. Avalues el teu alumnat al llarg del procés d'aprenentatge i modifiques la programació en funció dels resultats?

☐ MAI ☐ POC ☐ SOVINT ☐ SEMPRE

34. Els resultats de l'avaluació sumativa et porten a proposar modificacions en el disseny de les teves unitats didàctiques amb l'objectiu de millorar-les en altres cursos?

☐ MAI ☐ POC ☐ SOVINT ☐ SEMPRE

29. Amb quina freqüència utilitzes els següents instruments d'avaluació en el procés d'ensenyament i aprenentatge?

	MAI	POC	SOVINT	SEMPRE
a) Rubriques (escales descriptives)	☐	☐	☐	☐
b) Escales numèriques (molt, bastant, poc...) (1, 2, 3..)	☐	☐	☐	☐
c) Llistat de control. (sí/no)	☐	☐	☐	☐
d) Observacions directes (Registre anecdòtic)	☐	☐	☐	☐
e) Portafolis.	☐	☐	☐	☐
f) Test d'habilitats motrius estandarditzats	☐	☐	☐	☐
g) Test d'habilitats motrius propis	☐	☐	☐	☐
h) Proves de condició física estandarditzades.	☐	☐	☐	☐
i) Proves escrites.	☐	☐	☐	☐
j) Altres:_____	☐	☐	☐	☐

30. Amb quina freqüència utilitzes les següents formes d'avaluar en el procés d'aprenentatge del teu alumnat?

	MAI	POC	SOVINT	SEMPRE
a) Heteroavaluació	☐	☐	☐	☐
b) Autoavaluació de l'alumne	☐	☐	☐	☐
c) Avaluació entre iguals (coavaluació)	☐	☐	☐	☐

31. Quines són les principals fonts d'obtenció d'instruments i activitats d'avaluació que utilitzes?
(selecciona totes les que creguis convenient amb una X)

Elaboració pròpia.	☐
Elaboració en equip amb altres companys.	☐
Elaborats per altres companys de la meva escola.	☐
Elaborats per companys d'altres centres educatius.	☐
Extrets d'internet	☐
Extrets de libres	☐
Extrets de revistes.	☐
Altres:_____	☐

Dimensió COMPETÈNCIA PARTICIPATIVA.

La competència PARTICIPATIVA fa referència a la capacitat de tenir predisposició a l'entesa interpersonal i disposició a la comunicació i cooperació amb els altres i demostrar un comportament orientat cap al treball del grup.

32. Les estratègies d'avaluació que fas servir en EF, estan condicionades per les estratègies i normatives d'avaluació que es duen a terme en el teu centre?

☐ SÍ ☐ NO

33. Amb els meus companys de departament, àrea o cicle comparteixo...

	MAI	POC	SOVINT	SEMPRE
Criteris d'avaluació	☐	☐	☐	☐
Materials per a l'avaluació	☐	☐	☐	☐
Activitats d'avaluació	☐	☐	☐	☐
Instruments d'avaluació	☐	☐	☐	☐
Resultats de l'avaluació	☐	☐	☐	☐
Criteris de comunicació de l'avaluació	☐	☐	☐	☐

34. Amb quina freqüència elabores, amb els teus companys de departament, àrea o cicle...

	MAI	POC	SOVINT	SEMPRE
Materials per a l'avaluació	☐	☐	☐	☐
Instruments d'avaluació	☐	☐	☐	☐
Activitats d'avaluació	☐	☐	☐	☐
Criteris d'avaluació	☐	☐	☐	☐
Orientacions d'avaluació	☐	☐	☐	☐

35. Abans d'iniciar un procés d'aprenentatge, amb quina freqüència, informes a l'alumnat sobre...

	MAI	POC	SOVINT	SEMPRE
La concreció dels criteris d'avaluació	☐	☐	☐	☐
Els instruments d'avaluació que s'usaran.	☐	☐	☐	☐
Quan es durà a terme l'avaluació	☐	☐	☐	☐
Les orientacions o pautes d'assoliment.	☐	☐	☐	☐
L'ús que es faràs d'aquella avaluació.	☐	☐	☐	☐

36. Abans d'iniciar el procés d'aprenentatge, amb quina freqüència impliques a l'alumnat en l'elaboració de...

	MAI	POC	SOVINT	SEMPRE
Els materials per a l'avaluació	☐	☐	☐	☐
Els instruments d'avaluació	☐	☐	☐	☐
Activitats d'avaluació	☐	☐	☐	☐
Els criteris d'avaluació	☐	☐	☐	☐

37. Impliques a l'alumnat durant el procés d'ensenyament/aprenentatge en els processos d'avaluació?

☐ MAI ☐ POC ☐ SOVINT ☐ SEMPRE

38. Retroalimentes (feedback), de manera formal, detallada i sistemàtica, als estudiants sobre el seu procés d'aprenentatge ....

	MAI	POC	SOVINT	SEMPRE
Després de l'avaluació inicial	☐	☐	☐	☐
Durant el procés d'aprenentatge, al principi de les sessions	☐	☐	☐	☐
Durant el procés d'aprenentatge, durant les mateixes sessions	☐	☐	☐	☐
Durant el procés d'aprenentatge, al final de les sessions	☐	☐	☐	☐
Al final del procés d'aprenentatge	☐	☐	☐	☐

39. En el teu centre, teniu establerts alguns espais de debat on parleu de qüestions relacionades amb l'avaluació que no siguin les Juntes d'Avaluació?

	Sí	NO	A vegades
En reunions de nivell	☐	☐	☐
En reunions de cicle	☐	☐	☐
En reunions de departament	☐	☐	☐
En reunions de claustre	☐	☐	☐
Altres:_____	☐	☐	☐

40. En el teu centre, és habitual que els mestres i/o professors siguin avaluats per altres docents, pares o alumnes?

☐ SÍ ☐ NO (passa a la pregunta 44)

41. En el teu cas, demanes a altres companys del centre educatiu, al menys una vegada al curs escolar, que t'avaluïn?

☐ SÍ ☐ NO

42. Demanes als alumnes, de manera sistemàtica en cada unitat o trimestre, que avaluïn la teva activitat docent?

☐ SÍ ☐ NO

43. Existeixen, dins del teu centre, mecanismes que et donin feedback de la teva pràctica avaluadora per part de les famílies?

☐ SÍ ☐ NO

44. Comuniques a les famílies sobre els resultats obtinguts pels seus fills/es en l'àrea d'EF?

	Sí	NO	A vegades
En finalitzar cada unitat didàctica	☐	☐	☐
En cada trimestre (informe trimestral)	☐	☐	☐
Cada final de curs	☐	☐	☐
Quan sorgeixen dificultats en procés	☐	☐	☐

45. Orientes, com a mestre o professor d'EF, a les famílies per recolzar accions efectives per a millorar el procés d'aprenentatge dels seus fills/es en l'àrea d'EF?

☐ SÍ ☐ NO **(passa a la pregunta 48)**

46. Amb quina freqüència fas les orientacions?

☐ *En cada unitat didàctica*

☐ *Cada trimestre*

☐ *Cada final de curs*

☐ *En el moment que sorgeixen dificultats en el procés*

47. Quina via utilitzes per orientar les famílies?

☐ *Correu electrònic*

☐ *Tutoria personalitzada*

☐ *Document imprès.*

☐ *Altres:*_____

Dimensió COMPETÈNCIA PERSONAL.

La competència PERSONAL fa referència a la capacitat de tenir una imatge realista d'un mateix, actuar de forma a les pròpies conviccions, assumir responsabilitats i prendre decisions.

48. Quin grau de complexitat creus que té l'avaluació en l'Educació Física?

☐ CAP ☐ POCA ☐ BASTANTA ☐ MOLTA

49. Quines són les principals dificultats que trobes a l'hora d'avaluar? Escull com a màxim **quatre** de la llista que se't presenta en la següent fitxa i anota el número en aquest document.

1 Manca de formació personal.

2 Manca d'oferta formativa en avaluació .

3 Diversitat de l'aula.

4 Excessiu número d'alumnes per aula

5 Relació amb la qualificació.

6 Valor que li dóna la família a l'EF.

7 Maneres d'implicar l'alumnat en l'avaluació.

8 Canvis en la legislació educativa.

9 Context socioeconòmic de l'escola.

10 Manca de temps per avaluar .

11 Manca de temps per organitzar i gestionar l'avaluació.

12 La comunicació de l'avaluació a famílies o alumnes.

13 Avaluació i programació per competències.

14 La coordinació amb els meus companys d'àrea

15 La manera d'avaluar del meu centre.

16 Trobar o dissenyar instruments d'avaluació adequats

17 Altres _____

50. A nivell personal, reflexiones sobre l'avaluació i com millorar-la?

☐ MAI ☐ POC ☐ SOVINT ☐ SEMPRE

51. Quina importància li dones a l'actualització coneixements i competències professionals en l'avaluació en Educació Física?

☐ CAP ☐ POCA ☐ BASTANTA ☐ MOLTA

52. Quines són les raons per les quals avalues? Escull com a màxim **tres** de la llista que se't presenta en la següent fitxa i anota el número en aquest document.

1 Per qualificar i acreditar els progressos de l'alumnat.

2 Per motivar l'alumnat.

3 Per ajudar a l'alumnat a millorar el seu aprenentatge.

4 Per poder individualitzar l'aprenentatge.

5 Per poder informar a les famílies del progrés dels seus fills/es.

6 Per diagnosticar l'estat de l'alumnat.

7 Per poder controlar l'alumnat.

8 Per poder mesurar i comprovar el rendiment de l'alumnat.

9 Per poder valorar l'eficàcia del meu ensenyament.

10 Per poder valorar l'evolució dels aprenentatges de l'alumnat.

11 Perquè m'ho exigeixen.

12 Perquè ho marca el currículum i la normativa.

13 Altres. (anota'l al qüestionari)

53. En el cas que no fos obligatori per normativa, avaluaries a l'alumnat?

☐ SÍ ☐ NO

54. En el cas que no fos obligatori per normativa, qualificaries a l'alumnat amb una nota (numèrica o literal, E,N,B,S o I)?

☐ SÍ ☐ NO

55. En cas de rebre crítiques sobre la teva pràctica d'avaluació per part dels companys del teu centre, acceptes i consideres les valoracions i comentaris?

☐ MAI ☐ POC ☐ SOVINT ☐ SEMPRE ☐ NO EN REBO

56. Quan un alumne et comenta que no està d'acord amb la nota o el procediment d'avaluació, acceptes les valoracions i consideres els seus comentaris.

☐ MAI ☐ POC ☐ SOVINT ☐ SEMPRE ☐ NO EN REBO

57. Quan una família et comenta que no està d'acord amb la nota o el procediment d'avaluació, acceptes els arguments i consideres els seus comentaris.

☐ MAI ☐ POC ☐ SOVINT ☐ SEMPRE ☐ NO EN REBO

58. Actualitzes els teus coneixements i competències professionals en l'avaluació en Educació Física?

☐ SÍ ☐ NO

59. Quins recursos fas servir per actualitzar-te?.

	Sí	NO	A vegades
Llibres d'E.F.	☐	☐	☐
Llibres d'educació.	☐	☐	☐
Revistes.	☐	☐	☐
Xarxes socials.	☐	☐	☐
Blocs o espais d'educació a internet	☐	☐	☐
Assistència a cursos de formació	☐	☐	☐
Altres:_____	☐	☐	☐

MOLTES GRÀCIES PER LA SEVA COL·LABORACIÓ.

PILOTATGE DEL QÜESTIONARI.

NOM:_____ Temps de realització del qüestionari:_____

- Visualment és agradable el qüestionari?
- Creus que els enunciats són comprensibles i amb una extensió adequada?
- Has tingut dubtes en la comprensió de les possibles respostes a cada pregunta? Quina/es?
- Creus que poden existir reticències a respondre alguna pregunta? Quina/es?
- Creus que la llargada del qüestionari és adequada? Adequat, llarg o curt?
- Has trobat alguna dificultat a l'hora de fer el qüestionari?
- Podries aportar algun comentari per a la millora del qüestionari?

Annex 8. Qüestionari. Aplicació

Qüestionari. 3ra versió. Formulari de preguntes per a ser aplicat.

Qüestionari d'investigació

Les competències en avaluació dels professionals de l'Educació Física.

A continuació es presenta un instrument d'investigació dissenyat amb la finalitat de diagnosticar la percepció que tenen els docents d'EF de la ciutat de Tarragona de la seva competències en avaluació. Aquest treball esta emmarcat en una Tesis Doctoral desenvolupada a l'INEFC de Barcelona (Universitat de Barcelona) amb el suport del Departament d'Ensenyament i la Universitat Rovira i Virgili.
La informació recollida tindrà finalitats estrictament acadèmiques i científiques en busca de propostes de millora per a l'àrea d'Educació Física i els seus docents.
Li garantim que les respostes seran tractades en l'anonimat més absolut, respectant la privacitat i la confidencialitat de tots els participants. Es prega màxima sinceritat en les respostes per abordar l'objecte d'estudi amb màxima fiabilitat i validesa.

Els resultats que s'obtinguin de la recerca seran informats una vegada finalitzat el procés d'investigació.
La realització del qüestionari us durà uns 25 minuts.
Per a qualsevol dubte o consulta sobre aquest qüestionari podeu escriure a ignasi.duch@urv.cat
Moltes gràcies per la seva col·laboració,

Contextualització.

1.Sexe:

☐ Home

☐ Dona

2.Edat _____

3.Especifiqueu els estudis realitzats en relació a la titulació d'Educació Física:

☐ Magisteri d'Educació Física

☐ Grau en Ed. Primària. Menció en Educació Física

☐ Llicenciat en Educació Física, Ciències de l'AFE o Grau en Ciències de l'AFE

☐ Postgrau d'especialització en Educació Física

☐ Sense titulació específica

☐ Altres (especifiqueu-los)_____

4.En quina/es universitats et vas formar en l'àmbit de l'EF?

☐ Universitat Rovira i Virgili

☐ Universitat de Barcelona

☐ Universitat Autònoma de Barcelona

☐ Universitat de Lleida

☐ Universitat de Girona

☐ INEFC-Lleida

☐ INEFC- Barcelona

☐ URL-Blanquerna

☐ Universitat de Vic

☐ Altres (especifiqueu-los)_____

5.Altres titulacions d'educació formal (altres llicenciatures, màsters, postgraus, ensenyament d'idiomes,...)?

h) _____

i) _____

j) _____

k) _____

6.Quina titularitat té el centre en el què treballeu?

☐ Públic

☐ Privat - concertat

7.En quins ensenyaments dones classes actualment??

☐ Educació Primària

☐ ESO

8.Marqueu el nombre de línies del centre escolar:

☐ No arriba a una línia completa.

☐ 1 línia completa o més (no arriba a dues línies)

☐ 2 línies o més (no arriba a tres línies)

☐ 3 línies o més

9.Especifiqueu la vinculació professional amb el centre:

☐ Plaça definitiva

☐ En expectativa de destinació (propietari/a provisional)

☐ Interinatge

☐ Substitució

☐ Comissió de serveis

☐ Contracte indefinit

10. Marqueu quants anys fa que treballeu com a docent:

☐ Menys de 2 anys

☐ Entre 2 i 5 anys

☐ Entre 5 i 10 anys

☐ Més de 10 anys

11. Teniu algun càrrec dins del centre:

☐ Director/a

☐ Cap d'estudis o coordinador/a pedagògic

☐ Secretari/a

☐ Cap de departament

☐ Òrgan unipersonal de coordinació (cicle, TAC, Riscos...)

☐ Tutor/a

☐ No en desenvolupo cap

12. Quin creus que era el teu nivell de domini en l'àmbit de l'avaluació en EF en sortir de la facultat o escola universitària, en la teva formació d'especialista en EF?

☐ MOLT ALTA ☐ ALTA ☐ BAIXA ☐ MOLT BAIXA

13. Actualment, quin creus que és el teu nivell de competència en l'àmbit de l'avaluació en EF?

☐ MOLT ALTA ☐ ALTA ☐ BAIXA ☐ MOLT BAIXA

14. Has realitzat alguna formació específica en avaluació en els darrers 5 anys?

☐ SÍ ☐ NO

En cas de contestar SÍ, En cas de contestar NO passa a la pàgina següent.

15. Era una formació específica en Educació Física?

☐ SÍ ☐ NO

16. En quin àmbit de formació la vas dur a terme ?

☐ *formació inicial* ☐ *formació permanent*

17. En quina institució la vas dur a terme?

☐ *Escola o Institut* ☐ *Centre de recursos pedagògics* ☐ *Institut de Ciències de l'Educació* ☐ *Universitat* ☐ *Altres*

18. Et va ser profitosa la formació?

☐ SÍ ☐ NO

Dimensió COMPETÈNCIA TÈCNICA.

La Competència TÈCNICA fa referència la capacitat de posseir coneixements especialitzats i relacionats amb l'àmbit professional de l'EF que permetin dominar, com a expert, els continguts i tasques de l'activitat laboral a desenvolupar.

19. Valora del 1 al 4 els teus coneixements respecte a... (on 1 és un mínim coneixement del tema i 4 és un alt coneixement del tema).

	1	2	3	4
Les característiques evolutives (cognitives, socials, motrius,...) de l'alumnat al que imparteixo classe.	☐	☐	☐	☐
El marc legal general i específic (currículum d'EF) del nivell educatiu en el qual exerceixo.	☐	☐	☐	☐
Els criteris i procediments per a l'avaluació, definits en el Projecte Educatiu del meu centre.	☐	☐	☐	☐
Els conceptes referents a les tipologies d'avaluació criterial i normativa	☐	☐	☐	☐
Els diferents elements (instruments, moments, ...) de la pràctica en avaluació	☐	☐	☐	☐

Dimensió COMPETÈNCIA METODOLÒGICA.

La competència METODOLÒGICA és aquella que fa referència a la capacitat de saber aplicar els coneixements davant les tasques previstes, solucionar situacions imprevistes i transferir aquestes experiències a situacions que sorgiran en futur laboral.

En aquest apartat del qüestionari s'usarà la graduació tenint en compte que MAI equival a cap vegada, POC equival a 1 vegada, SOVINT equival entre 2 i 4 vegades i SEMPRE equival a més de 4 vegades)

20. Valora les següents accions que realitzes com a docent d'EF al llarg d'un trimestre.

	MAI	POC	SOVINT	SEMPRE
Dissenyo activitats d'avaluació enfocades al desenvolupament de les competències bàsiques i les pròpies de l'àrea al llarg d'una unitat didàctica.	☐	☐	☐	☐
Dissenyo activitats d'avaluació inicial per conèixer el nivell dels alumnes abans de començar una unitat didàctica	☐	☐	☐	☐
Dissenyo activitats d'avaluació que duc a terme durant el desenvolupament de les unitats didàctiques.	☐	☐	☐	☐
Adapto la unitat que estigui desenvolupant en funció dels resultats d'avaluació que van sorgint.	☐	☐	☐	☐
Dissenyo activitats d'avaluació al final de les unitats didàctiques	☐	☐	☐	☐
Amb els resultats de l'avaluació final modifico les unitats didàctiques i les milloro per a altres cursos	☐	☐	☐	☐

21. Amb quina freqüència utilitzes els següents instruments d'avaluació en el procés d'ensenyament i aprenentatge al llarg d'un trimestre??

	MAI	POC	SOVINT	SEMPRE
a) Escales descriptives amb rúbriques	☐	☐	☐	☐
b) Escales numèriques (molt, bastant, poc...) (1, 2, 3..)	☐	☐	☐	☐
c) Llistat de control. (sí/no)	☐	☐	☐	☐
d) Observacions directes (Registre anecdòtic)	☐	☐	☐	☐
e) Portafolis.	☐	☐	☐	☐
f) Test d'habilitats motrius estandarditzats	☐	☐	☐	☐
g) Test d'habilitats motrius propis	☐	☐	☐	☐
h) Proves de condició física.	☐	☐	☐	☐
i) Proves escrites.	☐	☐	☐	☐
j) Altres: _____	☐	☐	☐	☐

En cas d'escollir altres en l'anterior pregunta, quines utilitzes?

_____

22. Amb quina freqüència utilitzes les següents formes d'avaluar en el procés d'aprenentatge dels teus alumnes?

	MAI	POC	SOVINT	SEMPRE
a) Heteroavaluació (mestre a l'alumne)	☐	☐	☐	☐
b) Autoavaluació de l'alumne (l'alumne a ell mateix)	☐	☐	☐	☐
c) Avaluació entre iguals (coavaluació) (un alumne a un altre alumne)	☐	☐	☐	☐
d) Avaluació compartida (professor i alumne dialoguen per establir una nota)	☐	☐	☐	☐

23. Quines són les principals fonts d'obtenció d'instruments i activitats d'avaluació que utilitzes? (selecciona les que creguis convenient amb una X)

Elaboració pròpia.	☐

Elaboració en equip amb altres companys. ☐

Elaborats per altres companys de la meva escola. ☐

Elaborats per companys d'altres centres educatius. ☐

Extrets d'internet ☐

Extrets de libres ☐

Extrets de revistes. ☐

*Altres:*_____ ☐

Dimensió COMPETÈNCIA PARTICIPATIVA.

La competència PARTICIPATIVA fa referència a la capacitat de tenir predisposició a l'entesa interpersonal i disposició a la comunicació i cooperació amb els altres i demostrar un comportament orientat cap al treball del grup.

En aquest apartat del qüestionari s'usarà la graduació tenint en compte que MAI equival a cap vegada, POC equival a 1 vegada, SOVINT equival entre 2 i 4 vegades i SEMPRE equival a més de 4 vegades).

24. Les estratègies d'avaluació que fas servir en EF, estan condicionades per les estratègies i normatives d'avaluació que es duen a terme en el teu centre?

☐ SÍ ☐ NO

25. Amb quina freqüència, amb els teus companys d'àrea, departament o cicle, COMPARTEIXES cada curs escolar...

	MAI	POC	SOVINT	SEMPRE
Criteris d'avaluació	☐	☐	☐	☐
Materials per a l'avaluació	☐	☐	☐	☐
Activitats d'avaluació	☐	☐	☐	☐
Instruments d'avaluació	☐	☐	☐	☐
Resultats de l'avaluació	☐	☐	☐	☐
Criteris per a la comunicació de l'avaluació a famílies	☐	☐	☐	☐
Criteris per a la comunicació de l'avaluació a l'alumnat	☐	☐	☐	☐

26. Amb quina freqüència ELABORES, amb els teus companys d'àrea, departament o cicle, al llarg d'un curs escolar...

	MAI	POC	SOVINT	SEMPRE
Materials per a l'avaluació	☐	☐	☐	☐
Instruments d'avaluació	☐	☐	☐	☐
Activitats d'avaluació	☐	☐	☐	☐
Criteris d'avaluació	☐	☐	☐	☐
Orientacions d'avaluació	☐	☐	☐	☐

27. Al llarg d'un curs escolar, amb quina freqüència, abans d'iniciar un procés d'aprenentatge, INFORMES a l'alumnat sobre...

	MAI	POC	SOVINT	SEMPRE
La concreció dels criteris d'avaluació	☐	☐	☐	☐
Els instruments d'avaluació que s'usaran.	☐	☐	☐	☐
Quan es durà a terme l'avaluació	☐	☐	☐	☐
Les orientacions o pautes d'assoliment.	☐	☐	☐	☐
L'ús que es faràs d'aquella avaluació.	☐	☐	☐	☐

28. Al llarg d'un curs escolar, amb quina freqüència, ABANS D'INICIAR un procés d'aprenentatge, IMPLIQUES a l'alumnat EN L'ELABORACIÓ de...

	MAI	POC	SOVINT	SEMPRE
Els materials per a l'avaluació	☐	☐	☐	☐
Els instruments d'avaluació.	☐	☐	☐	☐
Activitats d'avaluació	☐	☐	☐	☐
Les orientacions o pautes d'assoliment.	☐	☐	☐	☐
Els criteris d'avaluació.	☐	☐	☐	☐

29. Amb quina freqüència, al llarg d'un curs escolar, IMPLIQUES a l'alumnat DURANT el procés d'aprenentatge en els processos d'avaluació?

☐ MAI ☐ POC ☐ SOVINT ☐ SEMPRE

30. Retroalimentes (dones feedback) als estudiants de manera GRUPAL sobre els seu procés d'aprenetatge al llarg d'un trimestre....

	MAI	POC	SOVINT	SEMPRE
Després de l'avaluació inicial	☐	☐	☐	☐
Durant el procés d'aprenentatge, al principi de les sessions	☐	☐	☐	☐
Durant el procés d'aprenentatge, durant les mateixes sessions	☐	☐	☐	☐
Durant el procés d'aprenentatge, al final de les sessions	☐	☐	☐	☐
Al final del procés d'aprenentatge d'una unitat didàctica o projecte.	☐	☐	☐	☐

31. Retroalimentes (dones feedback) als estudiants de manera INDIVIDUAL sobre els seu procés d'aprenetatge al llarg d'un trimestre....

	MAI	POC	SOVINT	SEMPRE
Després de l'avaluació inicial	☐	☐	☐	☐
Durant el procés d'aprenentatge, al principi de les sessions	☐	☐	☐	☐
Durant el procés d'aprenentatge, durant les mateixes sessions	☐	☐	☐	☐
Durant el procés d'aprenentatge, al final de les sessions	☐	☐	☐	☐
Al final del procés d'aprenentatge d'una unitat didàctica o projecte.	☐	☐	☐	☐

32. En el teu centre teniu establerts espais de debat on parleu de qüestions relacionades amb l'avaluació que no siguin les Juntes d'avaluació que es realitzen al llarg del curs?

	Sí	NO
En reunions de nivell	☐	☐
En reunions de cicle	☐	☐
En reunions de departament	☐	☐
En reunions de claustre	☐	☐
Altres:_____	☐	☐

33. En el teu centre és habitual, al llarg d'un curs escolar, que els mestres o professor/es, rebin valoracions d'altres docents, pares o alumnes?

☐ SÍ ☐ NO **(passa a la pregunta 36)**

34. En el teu cas, demanes que...

	Sí	NO
Els teus companys t'observin el teu treball a l'aula al menys una vegada al curs	☐	☐
Els alumnes valorin la teva activitat docent cada unitat o trimestre	☐	☐

35. Existeixen, en el teu centre, mecanismes que et donin feedback de la teva pràctica avaluadora per part de les famílies??

☐ SÍ ☐ NO

36. Comuniques a les famílies sobre els resultats obtinguts pels seus fills/es en l'àrea d'EF?

	Sí	NO
En finalitzar cada unitat didàctica	☐	☐
En cada trimestre juntament a l'informe trimestral.	☐	☐
Cada final de curs	☐	☐
Quan sorgeixen una necessitat al llarg del procés d'aprenentatge	☐	☐

37. Orientes com a mestre d'EF a les famílies per recolzar accions per a millorar o enfortir el procés d'aprenentatge dels seus fills/es en l'àrea d'EF?

☐ SÍ ☐ NO

38. Amb quina freqüència fas les orientacions?

En cada unitat didàctica ☐

Cada trimestre ☐

Cada final de curs ☐

En el moment que sorgeixen dificultats en el procés ☐

39. Quina via utilitzes per orientar les famílies?

Correu electrònic ☐

Tutoria personalitzada ☐

Document imprès. ☐

Altres:_____ ☐

Dimensió COMPETÈNCIA PERSONAL.

La competència PERSONAL fa referència a la capacitat de tenir una imatge realista d'un mateix, actuar de forma a les pròpies conviccions, assumir responsabilitats i prendre decisions.

40. Quin grau de complexitat creus que té l'avaluació en l'Educació Física?

☐ CAP ☐ POCA ☐ BASTANTA ☐ MOLTA

41. Valora el grau de dificultat que et suposen els següents aspectes a l'hora d'avaluar.

	CAP	POCA	BASTANT	MOLTA
Manca de formació personal.	☐	☐	☐	☐
Manca d'estabilitat com a mestre en un centre	☐	☐	☐	☐
Manca d'oferta formativa en avaluació .	☐	☐	☐	☐
Diversitat de l'aula.	☐	☐	☐	☐
Excessiu número d'alumnes per aula	☐	☐	☐	☐
Relació amb la qualificació.	☐	☐	☐	☐
Valor que li dóna la família a l'EF.	☐	☐	☐	☐
Maneres d'implicar l'alumnat en l'avaluació.	☐	☐	☐	☐
Canvis en la legislació educativa.	☐	☐	☐	☐
Context socioeconòmic de l'escola.	☐	☐	☐	☐
Manca de temps per avaluar .	☐	☐	☐	☐
Manca de temps per organitzar i gestionar l'avaluació.	☐	☐	☐	☐
La comunicació de l'avaluació a famílies o alumnes.	☐	☐	☐	☐
Avaluació i programació per competències.	☐	☐	☐	☐
La coordinació amb els meus companys d'àrea	☐	☐	☐	☐
Trobar o dissenyar instruments d'avaluació adequats	☐	☐	☐	☐
La meva motivació envers el tema de l'avaluació	☐	☐	☐	☐
Altres	☐	☐	☐	☐

En cas de seleccionar ALTRES, indica quin i el grau de dificultat.

_____

42. Valora el grau d'importància que tenen per a tu les següents raons a l'hora d'avaluar.

	CAP	POCA	BASTANT	MOLTA
Per qualificar i acreditar els progressos de l'alumnat.	☐	☐	☐	☐
Per motivar l'alumnat.	☐	☐	☐	☐
Per ajudar a l'alumnat a millorar el seu aprenentatge.	☐	☐	☐	☐
Per individualitzar l'aprenentatge.	☐	☐	☐	☐
Per informar a les famílies del progrés dels seus fills/es.	☐	☐	☐	☐
Per diagnosticar inicialment l'alumnat.	☐	☐	☐	☐
Per controlar l'alumnat.	☐	☐	☐	☐
Per mesurar i comprovar el rendiment de l'alumnat.	☐	☐	☐	☐
Per valorar l'eficàcia del meu ensenyament.	☐	☐	☐	☐
Per valorar l'evolució dels aprenentatges de l'alumnat.	☐	☐	☐	☐
Perquè m'ho exigeixen.	☐	☐	☐	☐
Perquè ho marca el currículum i la normativa.	☐	☐	☐	☐
Altres	☐	☐	☐	☐

En cas de seleccionar ALTRES, indica quin i el grau d'importància.

_____

43. En el cas que no fos obligatori per normativa, avaluaries a l'alumnat?

☐ SÍ ☐ NO

44. En el cas que no fos obligatori per normativa, qualificaries a l'alumnat amb una nota numèrica (10, 9, 8, ...) o literal, E, N, B, S, I,...?

☐ SÍ ☐ NO

45. En el cas de rebre observacions o crítiques al llarg del curs sobre aspectes relacionats amb l'avaluació, acceptes i consideres les valoracions i comentaris...

	NO en REBO	Sí	No	A vegades
Per part d'òrgans superiors (direcció, inspecció,...)	☐	☐	☐	☐
Per part de companys	☐	☐	☐	☐
Per part de famílies	☐	☐	☐	☐
Per part de les alumnes	☐	☐	☐	☐

46. Actualitzes els teus coneixements i competències professionals en l'avaluació en Educació Física?

☐ SÍ ☐ NO (**passa a la pregunta 47**)

47. Quins recursos fas servir per actualitzar-te?.

Llibres d'E.F.	☐
Llibres d'educació.	☐
Revistes.	☐
Xarxes socials.	☐
Blocs o espais d'educació a internet	☐
Assistència a cursos de formació	☐
Altres:_____	☐

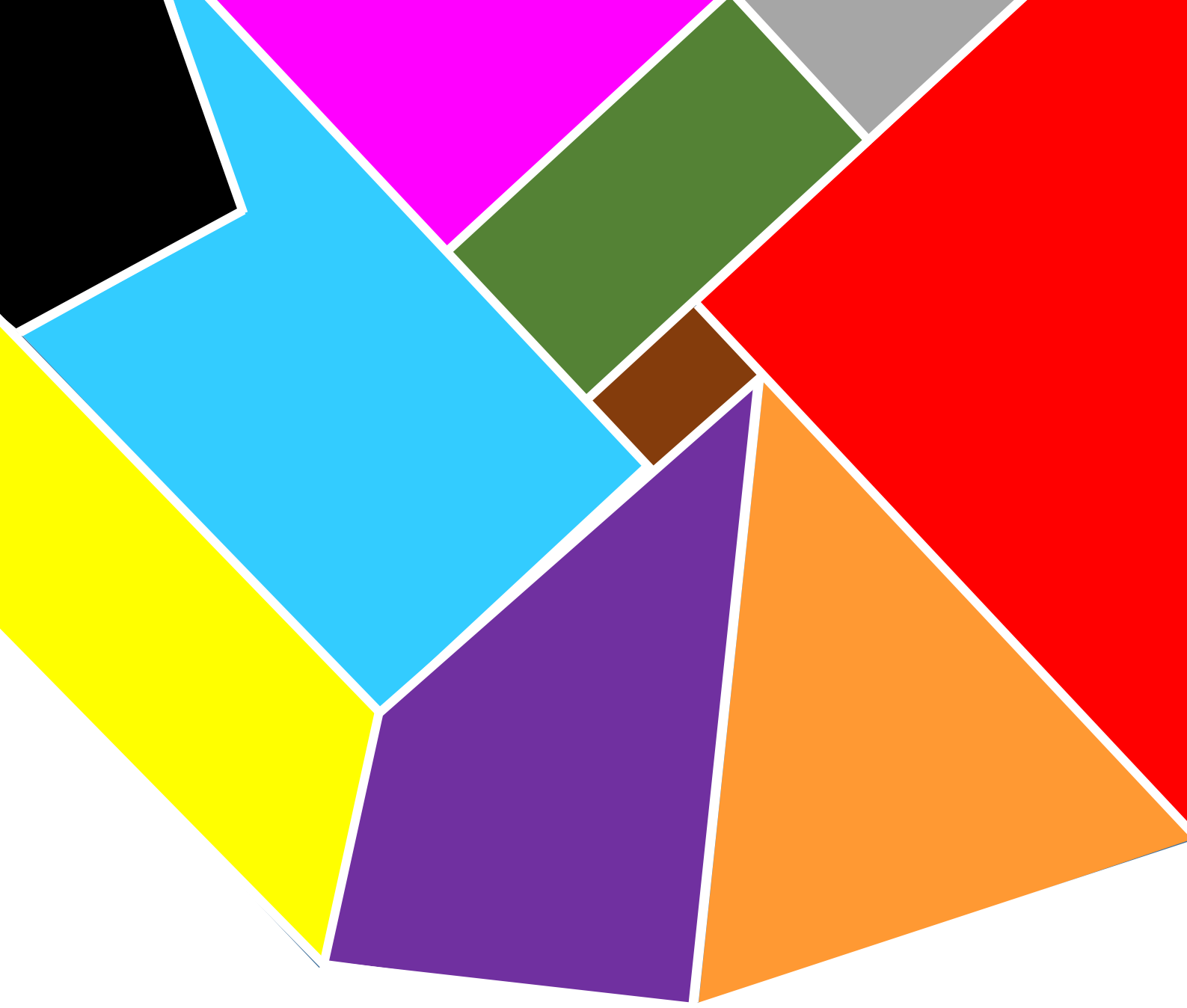
48. Explica breument, alguna (una o dos) activitats d'avaluació (qui, quan i com s'avalua) que consideris que et funciona molt bé amb els teus alumnes.

Deixa, si consideres necessari, algun COMENTARI O OPINIÓ que creguis interessants sobre l'avaluació i l'EF i que pugui ser útil en la investigació.

Molt agraïts novament per a la vostra col·laboració. Esperem poder-vos facilitar els resultats de la investigació el més aviat possible i poder reflexionar sobre accions de millora sobre els resultats obtinguts.

Si després de respondre el qüestionari teniu algun dubte o consulta, podeu enviar-me un mail a: ignasi.duch@urv.cat.

Molt atentament,Ignasi Duch i Gavaldà



UNIVERSITAT DE BARCELONA

INEFC Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya Barcelona

Generalitat de Catalunya