

UNIVERSITAT DE BARCELONA

DEPARTAMENT DE L'EXPRESSIONS CORPORAL I MUSICAL



PROJECTE D'INVESTIGACIÓ PER OPTAR AL TÍTOL DE
MÀSTER OFICIAL EN ACTIVITAT MOTRIU I EDUCACIÓ:

LA INSPECCIÓ EDUCATIVA DE CATALUNYA.

**AVALUACIÓ PER A LA MILLORA DE L'ACTIVITAT DOCENT
DEL MESTRE D'EDUCACIÓ FÍSICA**

Realitzat per: David Suriñach Fernández

Dirigit per: Dr. Domingo Blázquez Sánchez

Barcelona, setembre de 2008

AGRAÏMENTS

Aquest projecte d'investigació no hagués estat possible si no fos per a una sèrie de persones que, des d'aquí, m'agradaria agrair de tot cor:

A en **Domingo Blázquez** no només per la seva tasca de tutor tècnic i especialista, que ha complert a la perfecció, sinó també per la exigència que m'ha demanat i que ha possibilitat un projecte d'aquestes dimensions i característiques.

A en **Xavier Chavarria** i a la **Teresa Anguera** per la seva extraordinària solidaritat a l'hora de resoldre i aclarar-me tots els dubtes que al llarg del projecte he tingut.

A la **Brenda Bär** per l'afecte, l'amor i la tendresa que m'ha donat i, a la vegada, per la motivació i l'interès que m'ha encomanat en els moments més difícils.

A l'**Eudald Bassagaña**, a en **Jordi Ortega**, a en **Lluís Clopés** i a la **Isabel Caro** per la comprensió i la paciència que m'han donat aquests últims mesos i pel suport que, cadascun d'ells, m'han ofert de manera incondicional.

A la **Laura Suriñach** perquè, sense demanar-li-ho, ha estat allà oferint tota mena d'ajuda i de suport sempre que ho he necessitat.

I, sobretot, a en **Gabriel Suriñach** i a la **Teresa Fernández**, els meus pares. La vostra confiança, amabilitat, generositat i sinceritat han estat claus per arribar avui fins aquí.

Gràcies a tots i a totes per donar-me la possibilitat de gaudir i d'aprendre d'aquesta experiència. Sense tots vosaltres el camí hagués estat un calvari.

“Sembla que ningú pot discutir la necessitat de repassar i revisar regularment el sistema d'avaluació de l'actuació del professorat, mantenir-lo al dia, d'acord amb les lleis, les normatives i la millor pràctica professional” (Chavarría, 2005:72)

Nota sobre el tractament de gènere

Al llarg d'aquest projecte s'han emprat les formes *alumne, inspector, mestre* entre d'altres, per la comoditat de no trobar dins del text les formes *el/l'alumne/a, la/l'inspector/a, el/la mestre/a* malgrat es refereixi, sempre i indistintament, a persones d'ambdós sexes.

SUMARI

1. INTRODUCCIÓ	5
1.1. Justificació de l'elecció del tema	5
1.2. Identificació del problema	6
1.3. Objectius de la investigació	7
1.4. Parts de la investigació	7
2. REVISIÓ DE LA LITERATURA	9
2.1. Model tradicional de la Inspecció Educativa	9
2.2. Nou model d'Inspecció Educativa	12
2.3. Models per a una bona avaluació del professorat.....	18
3. MARC TEÒRIC DE LA RECERCA	23
4. OBJECTE TEÒRIC DE LA RECERCA	24
4.1. La precisió	25
4.2. La legitimitat	26
4.3. La credibilitat	27
5. EL DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ	28
5.1. Paradigma de la investigació	28
5.2. Tècniques per a la recollida d'informació	32
5.3. Mostra de la investigació	37
5.4. Control de qualitat de les dades	39
6. DISCUSSIÓ	41
7. LÍMITS I PERSPECTIVES DE FUTUR	43
8. FONTS UTILITZADES I PROPOSADES	45

INTRODUCCIÓ

Justificació de l'elecció del tema

L'avaluació del professorat és un tema complex i problemàtic però que, en qualsevol cas, ningú pot discutir la seva necessitat. En una societat democràtica i moderna com és la nostra tothom té dret a conèixer com funciona un servei públic tan fonamental com és l'educació per tal de tenir la possibilitat de continuar innovant en busca de la seva qualitat i optimització.

Des de la literatura es defensen moltes vies d'avaluació del professorat però m'he volgut centrar en la que realitza l'Administració Pública, i que des de fa molts anys ho ha fet, en part, a través de la Inspecció Educativa, perquè crec que la seva existència no és exclouent a altres avaluacions. Investigar en la línia de recerca d'un sistema d'avaluació públic que s'adapti a les necessitats de tots els agents educatius és la principal motivació que m'ha conduït a centrar el meu projecte en l'avaluació del professorat i la Inspecció Educativa.

El tema escollit s'ha triat perquè està molt vinculat a la meva professió. Malgrat que només fa un any que exerceixo com a docent ja m'he adonat de la complexitat i de la dificultat que implica ser un bon mestre. Implicar-se per a assolir uns objectius coherents, per a proposar activitats que responguin a les necessitats i inquietuds de l'alumnat, per a formar nens i nenes amb actituds solidàries i ètiques, per a que tots els alumnes es sentin inclosos, etc. són aspectes que s'aprenen amb la pràctica i amb els anys. L'avaluació és una eina molt poderosa per a afavorir aquest aprenentatge, per a mostrar les dificultats i les limitacions i orientar al mestre a seguir millorant com a professional. Veure si el sistema actual propicia a la millora de la pràctica docent és una inquietud que respon a la necessitat d'un model d'Inspecció que orienti al mestre en les seves pràctiques diàries.

Identificació del problema

La Inspecció Educativa sovint assumeix més el rol de control i supervisió i no dedica el temps necessari per a col·laborar en la millora de la pràctica educativa dels mestres. Tot i que una i altra funció queden recollides en les lleis, decrets i ordres que despleguen el funcionament i l'organització de la Inspecció, la cultura popular relaciona les pràctiques d'avaluació amb quelcom purament administratiu que ha de passar i que, en qualsevol cas, el servirà per a millorar. Mateo (2002) afirma que, fàcilment, l'avaluació es converteix en una activitat burocràtica, desproveïda de sentit i condemnada a ser simplement un requisit administratiu sense cap mena d'incidència en la pràctica del professorat.

“el profesor, muchas veces, desconoce la utilidad real de la evaluación profesional como estrategia de desarrollo debido a una falta de cultura evaluativa” (Calatayud, A. 2007:46)

López (2000), inspector d'educació, comenta que les comunitats educatives demanen més les actuacions i les tasques relacionades amb l'assessorament que amb el control i, en concret, demanen més informació en matèries pedagògiques i de legislació, a més d'informació sobre els resultats de la informació. D'altra banda, Joaquim Prats, president del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya, en una entrevista concedida a Royo (2006), admet que la Inspecció Educativa està en un moment de crisi ja que tradicionalment ha tingut la funció de supervisió i que, possiblement, seria necessari reinventar-la.

En conseqüència, les orientacions pedagògiques per part dels inspectors depenguin més de l'actitud personal i de la implicació de cadascú que d'un model sobre com portar a terme aquesta funció d'assessorament (Madonar, 2007).

“les pràctiques derivades (d'inspecció) no han estat homogènies ni d'abast general, no s'han aplicat de forma sistemàtica i no han tingut, generalment, conseqüències per als professors, excepte en casos de control degut a la presumpció d'anomalies” (Chavarria, 2005:84)

De totes maneres no existeix cap investigació científica que corrobore totes aquestes afirmacions. Per això, l'objectiu d'aquesta investigació serà mesurar l'efecte que l'avaluació té en l'activitat docent del mestre i, descobrir, si realment aquesta té un efecte significatiu en la millora o, per altra banda, l'impacte és molt reduït.

Objectius de la investigació

L'objectiu principal de la investigació serà:

- Mesurar l'impacte que té l'avaluació realitzada per la Inspecció Educativa en la millora de l'activitat docent del mestre d'educació física.

Els objectius específics de la investigació seran:

- Identificar si l'impacte és major o menor en funció del sexe dels mestres d'educació física.
- Identificar si l'impacte és major o menor en funció del sexe dels inspectors d'educació
- Identificar si l'impacte és major o menor en funció de l'especialitat de l'inspector d'educació
- Identificar si existeixen diferències evidents entre el pensament de l'inspector d'educació i el pensament del mestre d'educació física.

Parts de la investigació

La investigació que es presenta a continuació estarà formada per set grans apartats els quals descriu a continuació:

1. La revisió de la literatura, on analitzarem que s'ha escrit al voltant de l'avaluació feta per la Inspecció Educativa. En primer lloc, explicarem en què s'ha basat el model tradicional que ha predominat a Espanya. En segon lloc, analitzarem el nou model d'Inspecció que des de la literatura es comença a exigir. I, en tercer lloc, analitzarem

quins models existeixen per a ser-nos de referència més endavant. Les fonts que utilitzarem seran llibres, articles i estudis entre les quals seleccionarem només les que estan escrites en llengua catalana, castellana i anglesa i, preferiblement, compreses en els últims deu anys. Les fonts tretes de les bases de dades de la UB, del CCUC i del Centre de Documentació Artur Martorell. Tanmateix, comptarem amb tesis doctorals de les bases de dades TESEO i TDX.

2. El marc teòric on, a partir de la revisió de la literatura, ens posicionarem en un model d'avaluació o altra.

3. L'objecte teòric, on establirem les dimensions i els indicadors per a mesurar l'impacte que l'inspector té sobre l'actuació del mestre d'educació física.

4. El disseny de la investigació, on descriurem l'enfocament metodològic, les tècniques per a la recollida d'informació, la mostra de la investigació i el control de qualitat de les dades que seguirem.

5. Discussió, on conclourem amb arguments sobre els temes més importants que s'han tractat en el projecte d'investigació.

6. Límits i perspectives de futur, on identificarem les limitacions del projecte i obrirem possibilitats vies d'investigació futures.

7. Fonts utilitzades i proposades, on detallarem, per una banda, les fonts que hem consultat per a dur a terme el projecte i, per altra, les fonts que proposem de cara a elaborar una futura tesi doctoral.

REVISIÓ DE LA LITERATURA

Per a comprendre la necessitat d'un model alternatiu a l'actual és necessari, en primer lloc, explicar en què ha consistit el model que s'ha imposat al llarg de tots aquests anys i, a partir d'aquest anàlisi, identificar les bases per a un model alternatiu. A més, identificarem i explicarem quins models existeixen en l'avaluació del professorat.

2.1. MODEL TRADICIONAL DE LA INSPECCIÓ EDUCATIVA

A continuació presentarem les bases del model tradicional i els motius pels quals aquest model s'ha imposat al llarg de tots aquests anys. Per a fer-ho serà necessari fer un repàs a la història i, a partir de la seva abstracció, buscar els elements d'anàlisi que ens permetin aprofundir en la seva comprensió.

2.1.1. Les bases del model tradicional

Tal i com afirma Martí (1997) la Inspecció Educativa ha estat una institució, com ho ha estat també sempre el Sistema Educatiu, totalment vinculada al poder. Va néixer a Espanya l'any 1849 en la època de Isabel II davant la necessitat d'un organisme que s'havia d'encarregar de controlar i vigilar el sistema educatiu:

"Crear otra institución, hace tiempo reclamada [...]. Esta institución es la de los inspectores [...]. Si en otras ramas del servicio público es conveniente esta clase de funcionarios, en la instrucción primaria es indispensable. Sin ellos la administración nada ve, nada sabe, nada puede remediar". (Gaceta de Madrid: preàmbul del Real Decret de 2 d'abril de 1849)

El rol prioritari que ha ocupat la Inspecció Educativa al llarg de tots aquests anys ha estat el d'un organisme més preocupat per a desenvolupar i controlar els projectes que des de l'administració s'han anat tirant endavant que preocupat per a erigir-se en una institució de recolzament a centres i professors (Martí, 1997; Soler, 1994)

Lligada al poder públic, la Inspecció ha viscut períodes de transparència seguits per altres d'obscuritat; fases de progressisme i renovació seguits d'etapes de regressió i rutina, o viceversa. Aquests períodes han coincidit amb períodes de règims totalitaris o governs democràtics, respectivament (Martí, 1997; Mayorga, 1999). Segons aquests autors això ha derivat amb la confrontació de dues concepcions totalment diferents del que havia i ha de ser la Inspecció d'Educació: una que la entén com un òrgan de vigilància i control de la política educativa i, en conseqüència, del model de societat; i una altra que la concep com a una institució tècnica encarregada d'assessorar a la comunitat escolar amb l'objectiu de millorar la qualitat de l'ensenyament.

Però, entre ambdues concepcions, el model que s'ha imposat al llarg de tota la història ha estat el primer. Un model en el qual la Inspecció ha ocupat un paper excessivament rígid i estàtic, més preocupat per a controlar els mestres i els seus mètodes de treball i per a supervisar els continguts i els plans impartits, que el d'un organisme tècnic, dinàmic i transformador encarregat de vetllar per la millora del sistema escolar (López, 2000; Martí, 1997; Mayorga, 1999; i Soler, 1994)

2.1.2. Els motius que expliquen el domini d'aquest model

Martí (1997) atribueix al control escolar, al tema de la professionalitat i al currículum, les causes per les quals la Inspecció, com a institució tècnica i moderna, no ha predominat mai en el món de l'ensenyament:

En primer lloc, el fet de que la Inspecció hagi exercit el paper d'una institució més preocupada per a la vigilància i el control escolar que per a l'assessorament i la millora de l'ensenyament ha suposat la interiorització d'unes pautes de conducta i d'uns criteris d'actuació més enllà del que és estrictament professional. Això confirma i reforça la tesis que el fet de seguir les pautes del poder i d'actuar en el seu nom i representació ha condicionat la seva manera de fer. Per molt democràtic que volgués ser el sistema, es seguia exercint un control 'subliminar', un control diferent però igualment important per a les classes dirigents.

"Per molt crítics i divergents de la visió oficial que resultessin els judicis i les

opinions sobre la Inspecció d'Educació, els interessos en joc eren molts i la tasca de la Inspecció resultava irremplaçable i decisiva" (Martí, 1997:1538)

En segon lloc, el tema que planteja la professionalitat de l'activitat docent ha estat un altre mecanisme subliminar per a exercir el control institucional. Tot i reconèixer la possibilitat de fixar uns criteris que concretin el perfil del professional el fet d'insistir, i possiblement amb més èmfasi ara a l'actualitat, sobre la idea d'eficàcia i rendibilitat ha acabat amb mesures que conformen codis i normes sobre la professió.

El tercer i últim element de control és el que ocupa el currículum. En la mesura que la pròpia autoritat regula la seva aplicació i desenvolupament en l'escola, a través d'aquest, comporta que sigui motiu d'atenció i supervisió per part de la institució inspectora que ha de vetllar per a que no hi hagi cap descontrol respecte la planificació acordada des del poder i per a que els objectius fixats es puguin aconseguir.

D'altra banda, López (2000) atribueix el predomini d'aquest model al fet inherent de que la Inspecció Educativa ha estat i segueix sent els ulls de l'Administració Educativa. En nombroses ocasions, per diversos motius, les tasques i les activitats legals no han correspost a l'activitat real de la institució i, en contrapartida, l'Administració ha ordenat realitzar una sèrie de funcions i tasques que no estan recollides en els textos legals corresponents. En suma, les tasques i activitats encomanades a la Inspecció han estat freqüentment burocràtiques i administratives restant temps de dedicació a altres funcions que s'estimen més útils per a centres i professorat.

"Por lo que atañe a la Inspección, se producen incluso situaciones más llamativas: se reciben órdenes y contraórdenes de cambios de tarea, para hacer de 'apagafuegos' en los centros, y que nos recuerdan aquello de cuando dejemos de hacer lo urgente, podremos empezar a hacer lo importante" (López, 2000:16)

A mode de conclusió, els autors que hem comentat anteriorment coincideixen que el model vigent d'Inspecció no satisfà plenament a la societat. Per tant, és precís i convenient, si realment es vol canviar el sentit i la missió actual de la Inspecció i la opinió que la comunitat escolar té sobre ella, un canvi que afecti a tota la Inspecció Educativa des de la seva arrel. Això suposa descarregar a la Inspecció de tasques

administratives i fixar prioritats clares per evitar que es cregui en els centres i en la mateixos inspectors la sensació de que s'estan deixant d'atendre temes importants mentre que s'està dedicant el temps i l'atenció a altres que són merament burocràtics.

De cara a la tesi serà convenient aprofundir en la tesi de Martí (1997) i Soler (1999) els quals ja hem introduït i en les de Canals (2001); Martínez (1995); Ramírez (1998) i Ribeiro (2003) que, amb els seus treballs, també han investigat sobre el paper i el rol que la Inspecció Educativa a ocupat al llarg de la seva història.

2.2. NOU MODEL D'INSPECCIÓ EDUCATIVA

Una vegada hem introduït els aspectes més destacats del model tradicional d'Inspecció Educativa presentarem a continuació les bases sobre les quals s'assenta la nova manera d'entendre-la.

2.2.1 Les dues finalitats de l'avaluació: la millora i el control

De la lectura de les finalitats que les lleis atorga ¹ a la Inspecció Educativa i en relació a les finalitats que la literatura especialitzada atribueix a l'avaluació podem afirmar que, avui en dia, l'avaluació de la Inspecció Educativa té dues finalitats molt diferenciades: l'avaluació enfocada a la millora del docent i l'avaluació destinada al control i a la supervisió.

Segons Natriello (1997) i Iwanicki (1997) l'objectiu de la primera de les dues finalitats consisteix en oferir estratègies i recursos als docents per tal de que aquests puguin solucionar els problemes que es desprenen de la seva activitat diària. Té una finalitat clarament pedagògica, d'ajuda i de regulació ja que procura pel desenvolupament professional i personal del docent. Chavarria (2005) entén que dintre el concepte de desenvolupament professional i personal s'inclouen les activitats d'avaluació de manera

¹ Regulades pel Decret 266/2000, de 31 de juliol; pel Decret 148/2002, de 28 de maig; per l'Ordre ENS/289/2002, de 31 de juliol; i per l'Ordre ENS/385/2002 de 31 de juliol.

directament relacionades amb els altres aspectes del desenvolupament: la innovació, la reflexió, la investigació i la formació. De forma ideal, les activitats de desenvolupament professional formen un conjunt que marca una progressió al llarg de la carrera professional del docent.

L'altra finalitat que persegueix l'avaluació de la Inspecció Educativa és la d'exercir com a control de l'autoritat pública. Alguns autors anomenen, actualment, aquesta finalitat sota el nom de rendició de comptes. Tal i com afirma Farland i Gillickson (1998) la rendició de comptes ha d'incloure temes com la titularitat, la competència mínima per als professors titulars, la gestió de les crisis, el deteriorament sobtat o sobrevingut de l'actuació del professorat i el mèrit a partir del qual els judicis avaluatius s'utilitzen com a base per a la remuneració per mèrits.

2.2.2 Un model centrat en la millora del docent

Tal i com en vist en pàgines anteriors les tasques i les activitats que ve realitzant la Inspecció Educativa són majoritàriament burocràtiques i de control i estan dirigides, en un percentatge molt elevat, a donar resposta a les peticions i necessitats que li plantegen les administracions educatives cosa que comporta que les tasques d'avaluació estiguin rellevades del dia a dia de la Inspecció.

Tal i com afirma López (2000) la idea de control va acompanyada de connotacions negatives per als docents mentre que la idea d'avaluació evoca a la prestació d'un servei que no es realitza necessàriament com a resposta a una deficiència sinó que pot aparèixer com una orientació i ajuda. Això, reafirma la tesis d'un nou model que tendeixi a reduir la funció de control i, en canvi, que s'encamini, progressivament, a la funció d'assessorament o ajuda.

Per una banda, Martí (1997) defensa la tesis que una mateixa institució no pot ocupar, a la vegada, el mateix rol de supervisió i assessor. Per això, creu necessari la creació d'una altra institució i la reformulació de la mateixa Inspecció Educativa per tal de que les institucions que se'n ocupin puguin exercir les seves funcions sense temor a veure's afectats o contaminats per l'altra.

Per altra banda, en canvi, Chavarria (2005), González Vila (1999) o López (2000) no consideren que una sigui excloent a l'altra sinó que, sense desatendre al necessari control, l'avaluació pot ser més pròxima a l'assessorament i més preocupada per a les necessitats reals del docent del que ho ha estat fins ara. La qüestió està en buscar l'equilibri entre les dues de manera que es puguin compaginar sense que l'exercici d'una pertorbi a l'altra.

En aquesta línia, Wallin (1997), per altra banda, afirma que l'èxit d'aquest model passa per a crear una cultura d'avaluació en la qual hi hagi un desig i capacitat del mestre per a actuar conforme els resultats de l'avaluació. Això només serà possible però, si canvien les normes i les expectatives i s'estableix una cultura que recolzi l'avaluació per a la millora de l'activitat del mestre.

"Enlloc de confiança, les relacions entre administradors (inspectors) i professors són un reflex de les seves diferències. Enlloc d'honestedat, els professors tendeixen a amagar els seus problemes" (Wallin, 1997:545)

2.2.3 La participació del mestre en la seva avaluació

En una avaluació, no hi ha dubte, que el protagonista al qual es refereix l'objecte d'avaluació ha de tenir-hi participació. Per a Chavarria (2005) quan la finalitat de l'avaluació es refereix a la rendició de comptes, s'entén que està més fonamentada en bases externes al propi docent i, per tant, suscita menys compromís per part dels propis interessats. En canvi, quan el propòsit de l'avaluació és ajudar al docent a millorar hem de referir-nos a l'aspecte de voluntarietat, atès que si el docent no està en bona disposició a millorar, per molt bona que sigui l'avaluació, aquest no ho farà.

Segons Wallin (1997) l'exclusió del docent en la seva avaluació és fatal perquè reforça la visió de que aquesta està descontextualitzada de l'experiència professional del professor i de les realitats de l'aula. Per això, la participació activa del professorat en la seva avaluació es torna en indispensable si la pretensió és que sigui significativa.

Wise i Gendler (1997), en canvi, consideren que la millora i el desenvolupament professional és més un tema de responsabilitat que de voluntarietat. Consideren que la

necessitat de millorar en el propi treball i mantenir-se al dia és una qüestió d'ètica professional. Això, per suposat, comporta un canvi important: en tant que és el mateix mestre el responsable del seu propi desenvolupament professional és ell, també, qui ha de decidir envers què ha de millorar i seleccionar les experiències que les satisfacin. D'aquesta manera, les millores en la seva pràctica professional no estan subjectes a un sistema d'avaluació sinó a la responsabilitat del mateix docent.

En resum, la implicació del professorat en la seva avaluació aporta, almenys, tres factors essencials en el desenvolupament i l'aplicació d'un esforç d'avaluació del professorat (Wallin, 1997): una major compromís cap a l'avaluació i la motivació per a participar-hi plenament; una major tolerància envers els errors inevitables de la pràctica avaluativa; i assessorament i assistència als professors durant el procés d'avaluació vital per a llarg plaç.

Mètodes d'avaluació

Això ens condueix, també, a considerar també quins mètodes d'avaluació són més apropiats per afavorir la participació o implicació del docent. Els que més s'han utilitzat, probablement, han procurat poc per a la participació del mestre. L'observació i les escales de classificació i, fins i tot, el rendiment dels alumnes, són mètodes en els quals el mestre té una intervenció molt limitada.

No obstant, en els últims anys estan apareixen nous mètodes més preocupats per a la participació del mestre com, per exemple, el portafolis docent, l'avaluació a través de companys, diaris, etc. (Barber, 1997; Bird, 1997; Calatayud, 2007 o Chavarria, 2005). Atès que aquest només és un projecte de màster seria interessant, de cara a la tesi, aprofundir en cada un dels mètodes i detallar quines són les seves característiques com, també, els seus avantatges i inconvenients.

2.2.4. El mèrit i el valor de l'avaluació: la importància del context

L'avaluació ha de ser una activitat contextualitzada i tenir en compte les característiques del centre i de la zona on el docent realitza la seva tasca. Tal i com afirmen Chavarria (2005); Natriello (1997); Scriven (1997); Stufflebeam (1987) i Wallin

(1997) una avaluació que no té en compte la realitat on es desenvolupa la pràctica diària del mestre perd tota mena de significat i de credibilitat.

En aquesta línia, tal i com afirmen Chavarría (2005) i Scriven (1997), l'avaluació es pot referir al valor, segons la idoneïtat del mestre per al desenvolupament de les seves activitats en un context concret i amb unes circumstàncies específiques, i es pot referir al mèrit, segons allò que acredita a cada un dels professors amb independència de les circumstàncies del context i dels recursos. No obstant, per molt que es puguin presentar com a contraposades, una no es pot desvincular totalment de l'altra:

*“És difícil imaginar a un professor molt valuós en una situació concreta sense cap mèrit, o a un altre molt meritori sense cap valor per a un context determinat”
(Chavarría, 2005:49)*

L'avaluació de valor, doncs, sembla encaixar millor en la finalitat de millora ja que, segons Chavarría (2005), quan l'avaluació es refereix al valor es pot aproximar més al caràcter d'avaluació continuada i estar vinculada a l'avaluació del centre. En aquest sentit, House (2000), Natriello (1997) i Wallin (1997) afirmen que una avaluació que compregui la realitat en la qual el docent desenvolupa la seva pràctica diària i estigui més preocupada pels problemes que es desenvolupen en un context determinat serà més útil i, en conseqüència, tindrà més impacte en la millora del docent.

En el camp de l'educació física serà imprescindible tenir en compte l'entorn on es desenvolupa la pràctica docent. Tal i com afirmen Lleixà (2003) i Blández (1995) l'espai on es desenvolupen les sessions així com els materials que en aquest s'ocupen tenen una gran incidència en el desenvolupament de la pràctica del mestre d'educació física, amb la qual cosa, seran imprescindibles a l'hora d'analitzar el context on s'ubica l'avaluació.

2.2.5 Aspectes ètics de l'avaluació

Els inspectors en tant que són els responsables de l'avaluació del professorat han de prendre decisions i contraure obligacions i responsabilitats que afecten a la pràctica professional i personal del docent. Com a tal, és necessari garantir la imparcialitat o

neutralitat de l'avaluació la qual ha de venir per la transparència en relació allò que s'avalua, com s'avalua i per la col·legialitat de les decisions. En qualsevol cas, és transcendental que el professorat pugui percebre aquestes garanties (Chavarría, 2005).

House (2000) en l'intent de contribuir a desenvolupar un exercici professional més responsable i reflexiu, delimita tres criteris fonamentals que una avaluació ètica ha de perseguir: la veracitat, la bellesa o la credibilitat i la justícia o la correcció.

1) La *veracitat* en una avaluació no es mesura pel fet d'arribar a conclusions indiscutibles i úniques sinó per aconseguir que els resultats aconseguits siguin creïbles. Per això, encara que la informació aconseguida no arribi a ser tan segura com la informació científica, l'avaluació ha de resultar útil. La preocupació ha de recaure en l'adhesió i l'augment de la comprensió del docent per tal de motivar-lo al canvi o acció.

2) La *bellesa*, o credibilitat, en una avaluació suposa, per una banda, coherència i consistència en l'argumentació i, per altra banda, elegància o equilibri en la forma. El discurs haurà d'estar recolzat per una part més científica o mesurable (quantitativa) i una altra experiencial (qualitativa) les quals hauran de conformar una unitat global que haurà de complir els requisits de coherència i elegància. Per això, mesurem la bellesa si els elements que conformen el discurs s'ajusten adequadament entre ells i adopten una estructura clara i senzilla.

3) La *justícia*, o la correcció, en una avaluació respon a la manera en què l'avaluador reflexiona i justifica les avaluacions en relació amb les concepcions i teories de la justícia (utilitària, intuïtiva, equitativa, neomarxista, etc.) limitant els enfocaments, activitats i arguments que s'adopten. No obstant, les teories operen més en qualitat de marcs de referència que no pas en la necessitat d'alinejar-se en una concreta.

En qualsevol cas, i tal i com afirma Chozas (2008) l'avaluació ha de tenir i assegurar la seva plena independència de judici de manera que l'actuació dels inspectors no només aplegui la vessant tècnica i social de la pràctica sinó també la seva vessant ètica. És a dir, la Inspecció ha de proporcionar una avaluació tècnicament rigorosa i útil, i èticament honesta i responsable.

De cara a la tesi, serà convenient aprofundir amb els treballs dels autors que hem citat més els de Danielson i McGreal (2000); Ellet i Teddlie (2003); Ginsburg i Rhett (2003); Mertens (2001); Milanowski (2005); Nolan i Hoover (2004); Ovando (2006); Peterson (2000); Sergiovanni i Starrat (2002); Stronge (2006); Sullivan i Glanz (2006); i Supovitz i Snyder (2005); autors internacionals de reconegut prestigi pels seus treballs en avaluació de professorat.

2.3. MODELS PER A UNA BONA AVALUACIÓ DEL PROFESSORAT

Actualment hi ha nombrosos principis, estàndards i orientacions que intenten servir de guia per a les persones que es dediquen a l'avaluació del professorat. Totes elles, i d'acord amb Bustelo (2004), es poden englobar en dos grans models: els primers basen la seva proposta en oferir, únicament, orientacions sobre com ha de dur-se una avaluació de manera ètica i responsable; el segon, en canvi, no només es preocupa per totes les qüestions ètiques sinó per tots els altres elements que conformen la pràctica avaluativa.

A continuació citarem les guies més influents i determinants en cada un dels dos models. De totes maneres, creiem que de cara a una futura tesi hauríem de ser molt més exhaustius. Tanmateix, al final de cada punt inclourem un apartat amb altres guies no tant conegudes però que, en la tesi, també hauríem d'aprofundir.

2.3.1. Models centrats en la pràctica ètica

A continuació anem a detallar la Guia de Principis per a l'Avaluació (*Guiding Principles for Evaluators*) que l'Associació Americana d'Avaluació (AEA) va redactar l'any 2004 i que són, juntament amb les normes del *Joint Committe* les que tenen més repercussió a nivell mundial. Els principis que conformen aquesta guia estan agrupats en cinc grans apartats: investigació sistemàtica, competència, honestedat, respecte per la gent i responsabilitat pel benestar general i del públic.

Investigació sistemàtica

- Assegurar la precisió dels estàndards segons el mètode que s'utilitzi.
- Explorar amb el client els punts forts i dèbils de l'avaluació.

- Comunicar de forma detallada l'enfocament, el mètode i les limitacions de l'avaluació per tal de que altres puguin entendre, interpretar i criticar el procés.

Competència

- Assegurar que l'avaluador posseeixi l'educació, les habilitats i l'experiència apropiada per a dur a terme l'avaluació.
- Treballar dintre dels límits de la pròpia competència.
- Mantenir i millorar les competències avaluadores.

Integritat / Honestetat

- Negociar amb els clients els costos, les tasques, la metodologia, l'abast dels resultats i la utilitat de les dades.
- Revelar els rols i les relacions dels avaluadors per evitar possibles conflictes.
- Informar sobre els canvis presos, els motius i els possibles impactes.
- Explicitar els interessos en l'avaluació.
- Presentar acuradament els procediments, les dades, les troballes, i evitar que d'altres facin un ús incorrecte de la informació.
- Preveure informacions avaluatives enganyoses.
- Transparència en el finançament i en la petició de l'avaluació.

Respecte per la gent

- Buscar la màxima comprensió en els elements contextuals de l'avaluació.
- Atendre's a la ètica professional i a les normes de confidencialitat.
- Maximitzar els beneficis i reduir qualsevol perjudici innecessari.
- Respectar la dignitat i l'autoestima de les persones implicades.
- Fomentar la igualtat social en l'avaluació sempre que sigui possible.
- Tenir en compte les diferències de les persones implicades ja siguin de cultura, religió, discapacitat, edat, orientació sexual o ètnia.

Responsabilitat pel benestar general i del públic

- Incloure perspectives i interessos rellevants de les persones implicades.
- Considerar no només operacions i resultats, sinó també conseqüències, suposicions i efectes potencials.

- Permetre l'accés de la informació a terceres persones tot preservant la intimitat i el respecte cap a les persones.
- Tenir en compte l'interès públic anant més enllà de l'anàlisi particular dels interessants per a considerar el benestar de la societat en la seva totalitat.

A nivell mundial, també destaquen les Orientacions per a una Actuació Ètica (*Guidelines for Ethical Conduct*) que l'any 1996 va redactar la Societat Canadenca d'Avaluació; i les Orientacions per a una Actuació Ètica en Avaluacions (*Guidelines for the Ethical Conduct of Evaluations*) i el Codi ètic (*Code of Ethics*) que va formular l'any 1997 i 2000, respectivament, la Societat Australasiàtica d'Avaluació. A nivell europeu, destaquen un format de grans principis ètics (*La Charte de l'Évaluation*) que va elaborar l'any 2003 la Societat Francesa d'Avaluació.

2.3.2. Models orientats a comprendre tots els elements de l'avaluació

A continuació anem a detallar les normes que han tingut més impacte a nivell mundial: els Estàndards per a l'Avaluació de Personal (*The personnel evaluation standards*) que va redactar l'any 1988, en la primera edició, i l'any 1995, en una posterior revisió, el Comitè Conjunt d'Estàndards d'Avaluació Educativa (*Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*). La guia està formada per a vint-i-set estàndards agrupats en quatre categories: legitimitat, utilitat, viabilitat i precisió:

Estàndards de legitimitat

Els estàndards de legitimitat pretenen que l'avaluació sigui legal, ètica i amb el degut respecte cap al benestar de les persones implicades en l'avaluació. Els set estàndards de legitimitat són:

- L1) Orientació al servei
- L2) Procediments apropiats
- L3) Accés a la informació de l'avaluació
- L4) Interacció amb les persones avaluades
- L5) Avaluació equilibrada
- L6) conflicte d'interessos
- L7) Viabilitat legal

Estàndards d'utilitat

Els estàndards d'utilitat pretenen que l'avaluació sigui informativa, oportuna i influent.

Els sis estàndards d'utilitat són:

- U1) Orientació constructiva
- U2) Usos definits
- U3) Credibilitat de l'avaluador
- U4) Criteris explícits
- U5) Funcionalitat dels informes
- U6) Desenvolupament professional

Estàndards de viabilitat

Els estàndards de viabilitat pretenen que l'avaluació sigui eficient i realista, adequadament fonamentada i políticament viable. Els tres estàndards de viabilitat són:

- V1) Procediments pràctics
- V2) Viabilitat política
- V3) Viabilitat fiscal

Estàndards de precisió

Els estàndards de precisió determinen si la informació de l'avaluació és tècnicament fiable i vàlida. Els onze estàndards de precisió són:

- P1) Orientació vàlida
- P2) Definició dels continguts
- P3) Anàlisi del context
- P4) Descripció dels objectius i procediments
- P5) Informació defensable
- P6) Informació fiable
- P7) Control sistemàtic de les dades
- P8) Identificació i gestió dels biaixos

P9) Anàlisi de la informació

P10) Conclusions justificades

P11) Meta-avaluació

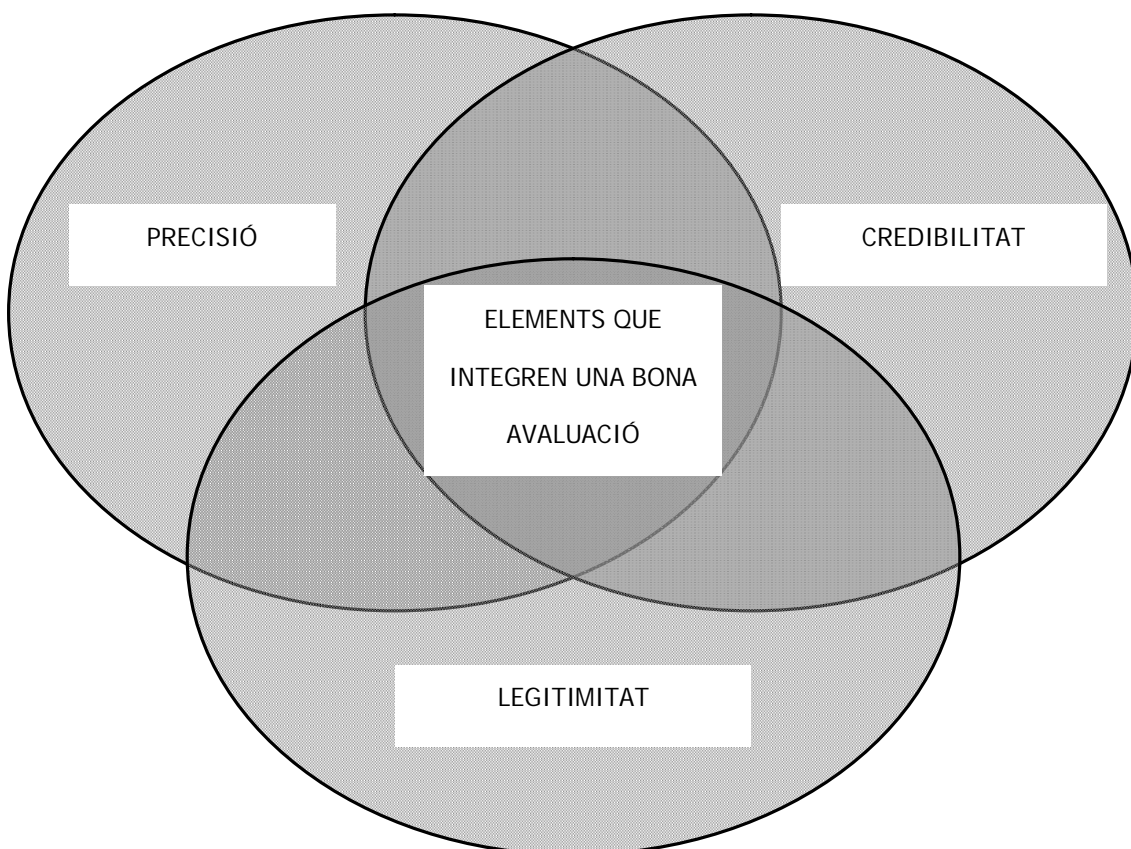
A nivell mundial també destaquen les Orientacions Africanes d'Avaluació (*African Evaluation Guidelines*) que va redactar l'any 2002 l'Associació Africana d'Avaluació i que tenen un format molt semblant a les normes del *Joint Committe*. I, a nivell europeu, destaquen les Orientacions per a una bona avaluació (*Guidelines for Good Practice in Evaluation*) que la Societat Avaluativa del Regne Unit va elaborar l'any 2003; i els Estàndards Avaluatius (*Evaluation Standards*) que la Societat Alemanya i Suïssa d'Avaluació van redactar l'any 2001.

MARC TEÒRIC

Una vegada revisada la literatura, s'ha pres la decisió d'estudiar l'impacte de l'avaluació a partir dels models orientats a comprendre tots els elements que l'integren. Aquests models no es limiten només a valorar els aspectes ètics que conformen la seva pràctica sinó que estan interessats en l'estudi de molts altres elements.

El model que hem escollit contrasta amb els models que tenen un alt contingut en temes ètics i que solen formular els seus principis amb un alt grau de generalitat. Segons Bustelo (2004) això pot semblar que els codis siguin una forma de regular el que es obvi. Aquesta debilitat contrasta amb el model que hem escollit i que ofereix orientacions més concretes sobre com s'ha de dur a terme una bona avaluació.

Apostem, doncs, per un model que no només promogui una pràctica avaluativa ètica o legítima, sinó que també estigui preocupada per a que sigui precisa i coherent.



OBJECTE TEÒRIC

Per tal d'avaluar l'impacte que l'avaluació té en la millora del mestre s'ha optat per utilitzar tres dimensions: la precisió, la legitimitat i la credibilitat. A continuació elaborarem una taula amb les categories i els indicadors que les conformen:

4.1. PRECISIÓ	4.1.1. Context social del barri	Nivell cultural
		Nivell econòmic
	4.1.2. Atenció a la diversitat	Procedència geogràfica de l'alumnat
		Alumnes amb discapacitats
	4.1.3. Recursos funcionals i materials	Espais coberts
		Espais descoberts
		Vestidors
		Materials
	4.1.4. Personalització de l'avaluació	Ubicació horària
		Necessitats del mestre
4.2. LEGITIMITAT	4.2.1. Relació amb el mestre	Tracte amable i respectuós
		Reforç autoestima i motivació
	4.2.2. Participació del mestre	Acord en els procediments i les condicions
		Instruments d'avaluació utilitzats
		Interacció amb la informació de l'avaluació
4.3. CREDIBILITAT	4.3.1. Avaluació subjectiva	Formes personals del discurs
		Redacció dels ítems
		Elaboració dels instruments
		Justificació dels resultats
	4.3.2. Coherència del discurs	Elements contradictoris
		Elements innecessaris
		Equilibri d'elements positius i negatius

4.1. PRECISIÓ

Sota aquesta dimensió delimitarem les categories que permetran detectar si l'avaluació té en compte el context sota el qual el mestre desenvolupa la seva activitat diària i les necessitats que es generen d'aquesta activitat. A continuació exposarem cadascuna de les categories i els indicadors que farem servir per analitzar-los:

4.1.1. Context social del barri

Aquesta categoria ens permetrà detectar si en l'avaluació es tenen en compte els aspectes referents al context social del barri en el qual està ubicada l'escola. Els indicadors que utilitzarem seran:

4.1.1.1. Nivell cultural

4.1.1.2. Nivell econòmic

4.1.2. Atenció a la diversitat

Aquesta categoria ens permetrà detectar si en l'avaluació es tenen en compte els aspectes referents a la diversitat d'alumnes que hi poden haver a la classe. Els indicadors que utilitzarem seran:

4.1.2.1. Procedència geogràfica de l'alumnat

4.1.2.2. Alumnes amb discapacitat

4.1.3. Recursos funcionals i materials del centre

Aquesta categoria ens permetrà detectar si en l'avaluació es tenen en compte el número d'espais i materials dels quals disposa el mestre per a dur a terme la seva tasca professional i la ubicació horària de l'educació física. Els indicadors que utilitzarem seran:

4.1.3.1. Espais coberts

4.1.3.2. Espais descoberts

4.1.3.3. Materials

4.1.3.4. Vestidors

4.1.3.5. Ubicació horària

4.1.4. Personalització de l'avaluació

Aquesta categoria ens permetrà detectar si l'avaluació té en compte les preocupacions del mestre o, en canvi, és totalment aliena a les necessitats que es generen de la seva activitat professional. Els indicadors que utilitzarem seran:

4.1.4.1. Necessitats del mestre

4.2. LEGITIMITAT

Sota aquesta dimensió delimitarem les categories que permetran detectar si l'avaluació compta amb la participació dels mateixos interessats i la interacció es dona sota una criteris ètics de respecte i consideració. A continuació exposarem cadascuna de les categories i els indicadors que farem servir per analitzar-los:

4.2.1. Relació amb els mestres

Aquesta categoria ens permetrà detectar si la relació amb els mestres es desenvolupa de manera cordial i professional. Els indicadors que utilitzarem seran:

4.2.1.1. Tracte amable i respectuós

4.2.1.2. Reforç autoestima i motivació

4.2.2. Participació dels mestres

Aquesta categoria ens permetrà detectar si el mestre té un paper important en el procés d'avaluació o, per contra, el seu paper és totalment extern. Els indicadors que utilitzarem seran:

4.2.2.1. Acord en els procediments i les condicions

4.2.2.2. Instruments d'avaluació utilitzats

4.2.2.3. Interacció amb la informació de l'avaluació

4.3. CREDIBILITAT

Sota aquesta dimensió delimitarem les categories que permetran detectar si l'avaluació és creïble i, per tant, pot tenir impacte. A continuació exposarem cadascuna de les categories i els indicadors que farem servir per analitzar-los:

4.3.1. Avaluació subjectiva

Aquesta categoria ens permetrà detectar si l'inspector està excessivament preocupat en justificar científicament totes les decisions que sense preocupar-se per si això l'únic que genera és desinterès i falta de motivació del mestre per la falta de proximitat a la realitat en la qual es mou. Els indicadors que utilitzarem seran:

4.3.1.1. Formes personals del discurs

4.3.1.2. Redacció dels ítems

4.3.1.3. Elaboració dels instruments

4.3.1.4. Justificació dels resultats

4.3.2. Coherència en els resultats

Aquesta categoria ens permetrà detectar si el discurs de l'inspector és coherent en la forma de manera que tots els elements que el conformin tinguin una connexió lògica. Els indicadors que utilitzarem seran:

4.3.2.1. Elements contradictoris

4.3.2.2. Elements innecessaris

4.3.2.3. Equilibri d'elements positius i negatius

DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ

5.1. ENFOCAMENT METODOLÒGIC

5.1.1. La metodologia mixta

La metodologia que utilitzarem en la nostra investigació serà mixta ja que combinarem tècniques pròpiament de vessant qualitativa i tècniques pròpiament de vessant quantitativa. D'acord amb autors de la talla d'Anguera (2004), Onwuegbuzie i Leech (2005), Rodríguez, Pozo i Gutiérrez (2006) i Bericat (1998) creiem que l'ús d'un tipus de metodologia no és exclouent a l'altra sinó que, pel contrari, la seva integració ofereix possibilitats que no ofereix una posició rígida i estàtica d'una o altra metodologia.

D'acord amb aquest criteri aprofitarem les avantatges que ofereix cada una de les dues metodologies per afrontar amb més garanties d'èxit el nostre objecte d'estudi. Creiem que un problema ja es prou complex com per haver de situar-se obligatòriament en un o altra paradigma i restar possibilitats de treball que empobreixin la nostra investigació al impedir l'aplicació de tantes tècniques o instruments com siguin necessaris.

"Un profesional no tiene por qué adherirse ciegamente a uno de ambos paradigmas, sino que puede elegir libremente una relación de atributos que indistintamente provengan de uno u otro si así logra una adaptación flexible a su problemática" (Anguera, 2004:9)

El nostre objectiu serà aprofitar les avantatges d'una tècnica tradicionalment pròpia de metodologies qualitatives i una altra tècnica tradicionalment pròpia de metodologies quantitatives: les entrevistes i les enquestes, respectivament. A través de les entrevistes el que pretendrem serà aprofundir en el pensament i la relació que tenen els nostres subjectes amb el seu context. I, a través de les enquestes, aconseguir un gran número de respostes que ens permetin corroborar si hi ha o no hi ha impacte en les avaluacions que realitzen la Inspecció.

Aquest posicionament respon als objectius que perseguim en la nostra investigació. Si bé l'objectiu principal de l'estudi és realitzar un anàlisi objectiu i descriptiu, en la redacció dels objectius específics, i així ho hem explicitat, també ens interessa comprendre en profunditat la realitat que estudiem. No només pretendrem buscar les causes per les quals determinarem més endavant si hi ha o no hi ha impacte en la millora de l'activitat docent del mestre d'educació física sinó que ens interessarà també conèixer la subjectivitat dels mestres i dels inspectors de manera que puguem analitzar i identificar si hi ha diferències en el que uns i altres viuen en la pràctica avaluativa.

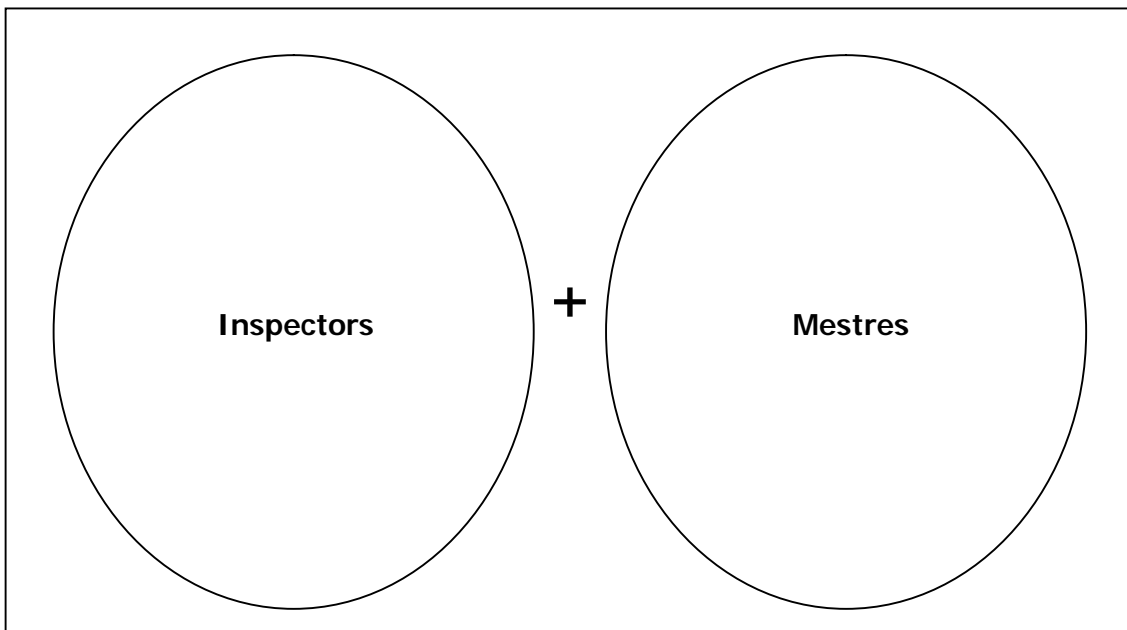
Així doncs, i en relació al posicionament que s'ha pres, s'ha decidit utilitzar dues vies d'integració: la complementació metodològica i la integració. A continuació, detallarem en què consisteixen cadascuna d'aquestes opcions.

5.1.2. Integració de les orientacions qualitatives i quantitatives

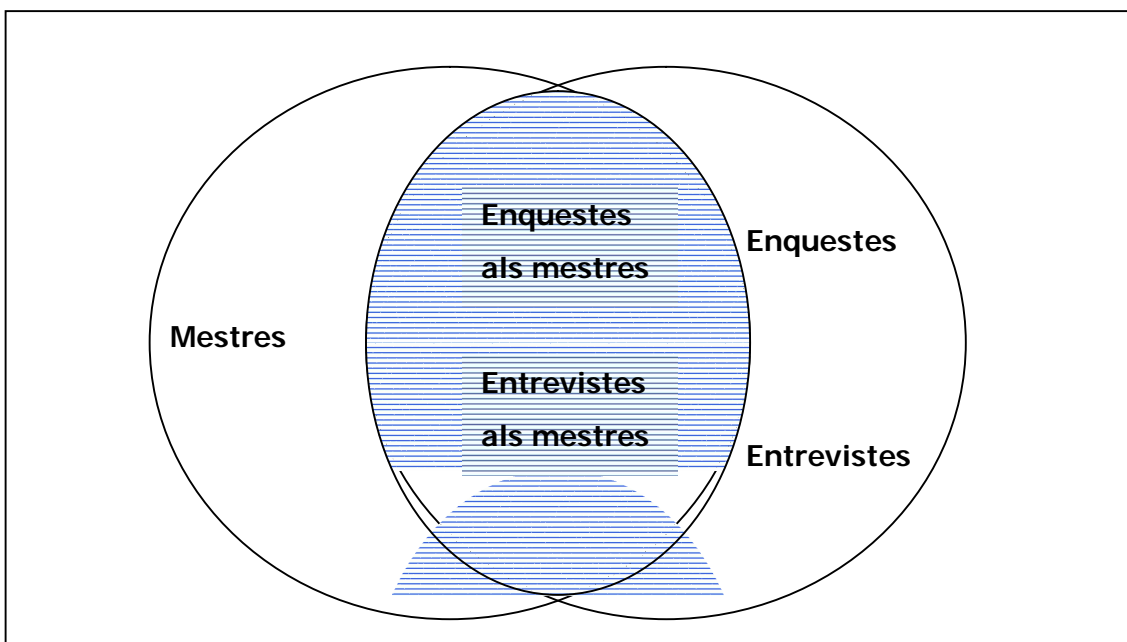
Les estratègies d'integració que utilitzarem seran: la complementació i la triangulació. La complementació és definida per Bericat (1998) com el procediment a través del qual obtenim una informació addicional que ens permet comprendre millor l'objecte d'estudi que volem estudiar. No es tracta doncs, de buscar convergència o confirmació sobre els resultats sinó ampliar el coneixement de la realitat. Això suposa partir d'uns propòsits específics i que, en els objectius de la investigació, ja hem reflectit. A través d'aquesta estratègia identificarem si existeixen diferències entre el que pensen els inspectors i els mestres.

L'altra procediment que utilitzarem és la triangulació, una tècnica orientada a documentar i a contrastar informació a través de diferents punts de vista. Mitjançant aquesta estratègia el que pretenem, per davant de tot, és reforçar la validesa dels resultats (Bericat, 1998). Un supòsit que només serà real si es dona convergència entre els resultats obtinguts de les diferents fonts. Els procediments de triangulació que utilitzarem en aquesta investigació seran: la triangulació metodològica (enquestes i entrevistes) i la triangulació d'investigadors (equip d'anàlisi). Amb això pretenem reduir els biaixos personals que poden sorgir de la utilització d'una sola metodologia per a donar fiabilitat i validesa a les tècniques emprades i als instruments utilitzats.

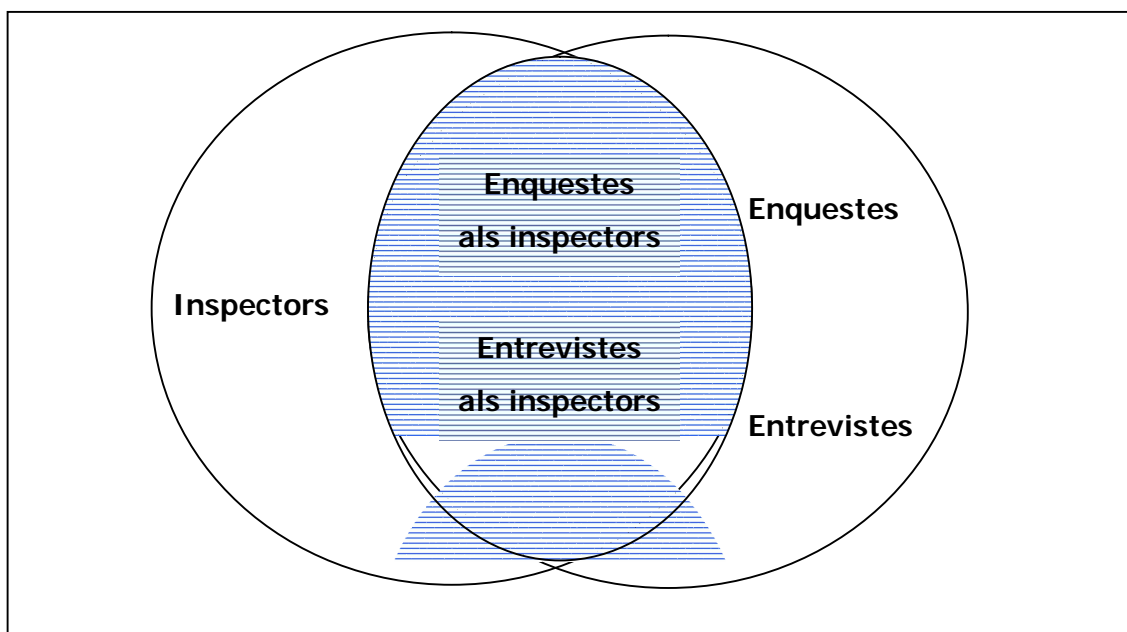
A continuació hem representat gràficament els tres procediments d'integració que utilitzarem en la nostra investigació per a una millor comprensió:



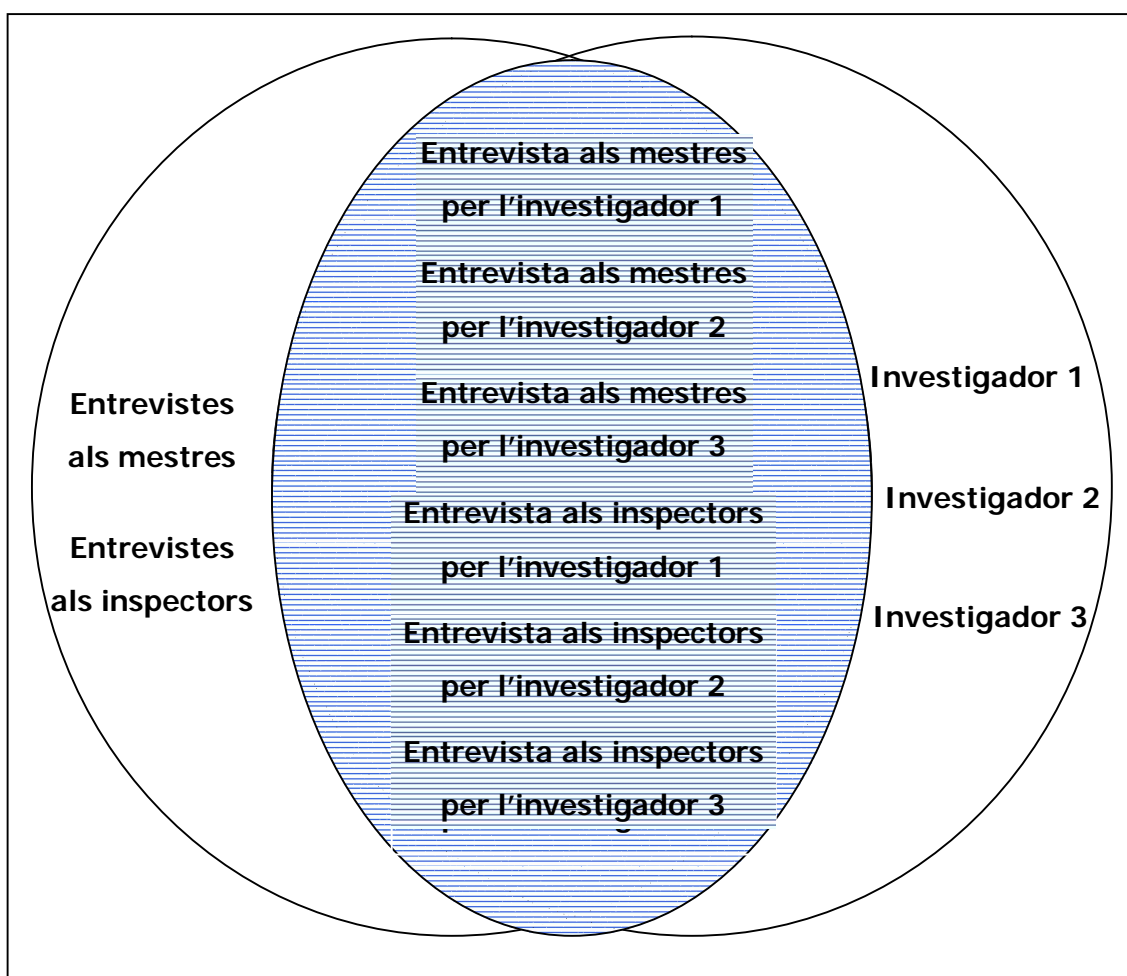
Taula 1: Procediment de complementació



Taula 2: Procediment de triangulació metodològica



Taula 3: Procediment de triangulació metodològica



Taula 4: Procediment de triangulació d'investigadors

5.2. TÈCNiques PER A LA RECOLLIDA D'INFORMACIÓ

5.2.1. L'enquesta

Una de les tècniques que utilitzarem en la investigació serà l'enquesta ja que ens permetrà aconseguir informació de tota la població de mestres d'educació física i d'inspectors i, a través d'una adequada selecció de la mostra, generalitzar els resultats obtinguts. A continuació, descriurem les seves característiques, la modalitat de qüestionari que utilitzarem, el protocol d'actuació que seguirem, i quin serà el procediment per al tractament de les dades.

Descripció de l'enquesta

Segons la literatura (Anguera, 2003; Buendía, 1997; Gómez, 1990; Rojas, Fernández i Pérez, 1998) l'enquesta és una tècnica d'obtenció de dades molt adient quan pretenem generalitzar els resultats d'una mostra a una població amb un període de temps relativament curt i amb un cost econòmic no excessiu, de manera que la quantitat d'informació és molt més àmplia que la obtinguda en altres instruments.

No obstant, l'enquesta té una limitació molt important respecte a altres tècniques tradicionalment qualitatives: la superficialitat de la informació. D'acord amb la regla de relació inversa entre 'lo' extensiu i 'lo' intensiu que Anguera refereix en els seus treballs (1995; 2003), l'enquesta no pot aconseguir el grau de profunditat sobre molts factors contextuais que poden afectar a la conducta del subjecte (Anguera, 2003; Gómez, 1990; Rojas, Fernández i Pérez, 1998).

Modalitat d'enquesta: avantatges i limitacions.

La modalitat d'enquesta que escollirem serà l'enquesta per correu postal. Un dels motius pels quals s'ha escollit aquesta modalitat és pel baix cost davant les altres dues possibilitats: l'enquesta telefònica o l'enquesta personal. A més, ofereix a l'enquestat major sensació de confidencialitat i anonimat al no intervenir cap mediador en la resposta assegurant, d'aquesta manera, reduir els errors i els biaixos propis de l'enquestador (Gómez, 1990). D'altra banda, dona la possibilitat a l'enquestat de

contestar al qüestionari en el moment que ell vulgui i disposar del temps necessari per a meditar les respostes.

D'altra banda, la limitació més greu de l'enquesta per correu és el baix índex de respostes que aconseguim. Tot i que dependrà molt de la població a qui s'envii el qüestionari el fet de que no existeixi un contacte verbal amb l'enquestador influirà, decisivament, en la taxa de respostes. Sellitz, Wrightsman i Cook (1976, en Gómez 1990) anomenen vuit factors com a capaços d'influir en la taxa de respostes: el patrocinador, la claredat i atractivitat del qüestionari, la llargada, la personalització de la carta de presentació, la facilitat per a omplir-lo i enviar-lo, els incentius, l'interès del tema i la classe de persones a qui el qüestionari vagi dirigit. No obstant, el factor més decisiu és el seguiment que efectua l'investigador sobre la persona enquestada.

Una investigació feta per Heberlein i Baumgartner (1978, en Gómez 1990) demostrava que les taxes de resposta variaven d'un 46% per a aquells a qui només s'havia realitzat un enviament a un 84% per a aquells a qui s'havien realitzat quatre enviaments. Així doncs, tots aquests factors seran presos en consideració quan elaborem i remetrem els qüestionaris.

Protocol d'actuació

Abans de remetre els qüestionaris enviarem una carta prèvia en la qual informarem a la persona que aviat rebrà una enquesta. Dies més tard, enviarem els qüestionaris que acompanyarem amb una carta de presentació, firmada per l'autor de la mateixa investigació i segellada per la Universitat de Barcelona. En ella descriurem la importància de l'estudi, assegurarem la seva confidencialitat i els informarem que una vegada la investigació estigui finalitzada els hi enviarem els resultats. També annexarem un sobre amb les dades del remitent i del destinatari, i un segell. Finalment, uns dies després, enviarem una carta de seguiment. En ella emfatitzarem la importància de l'estudi i el valor de la participació dels enquestats, assenyalarem la sorpresa de no haver rebut resposta i els tornarem a annexar el qüestionari, un sobre i un segell. Seguint aquest procediment, i tenint en compte els altres factors, esperarem obtenir unes taxes de resposta que no esbiaixin els resultats de la investigació.

Procediment per al tractament de les dades

Tal i com afirma González (2006) l'anàlisi de les dades no és un fet aïllat sinó que creix paral·lelament amb el disseny de la investigació. Les preguntes estan formulades de manera que la codificació de les respostes sigui el més senzill i ràpid possible. Per això, totes les preguntes són de resposta tancada. El paquet estadístic més utilitzat en aquest tipus d'investigacions i que serà el que farem servir és el programa SPSS.

5.2.2. Entrevista personal

L'entrevista personal és una altra tècnica que utilitzarem per a triangular la informació amb les enquestes. Hem cregut oportú utilitzar una tècnica tradicionalment qualitativa per a poder aprofundir en aspectes que resulta impossible d'obtenir amb les enquestes. A continuació, descriurem les seves característiques, el model d'entrevista que utilitzarem, el protocol d'actuació que seguirem, el procediment per al tractament de les dades i la formació d'un equip d'investigadors que realitzarem.

Descripció de l'entrevista personal

L'entrevista personal és una tècnica directa d'obtenció de dades. Segons Anguera (2003) és un procés de comunicació a través del qual la persona entrevistada respon a una sèrie de preguntes prèviament dissenyades per a l'entrevistador en funció dels objectius marcat. A través de l'entrevista podem preguntar sobre aquells aspectes de la realitat difícils d'observar i contestar en un qüestionari: sensacions, opinions o motivacions. Tal i com indica Gómez (1990) l'entrevista no només ens dona la possibilitat de preguntar sobre aquests aspectes sinó que també ens permet sondejar-los mitjançant preguntes complementàries per a obtenir respostes més profundes.

No obstant, l'entrevista personal té una sèrie de limitacions. Per una banda, el cost econòmic i el temps que s'ha d'invertir condicionen una investigació. A no ser que disposem de grans recursos econòmics i humans no és una tècnica apropiada per a grans poblacions. En canvi, és un recurs molt interessant per a triangular amb altres tècniques com el qüestionari. Un altra limitació és el temps que s'ha d'invertir en la

codificació de les respostes i que s'accentua quan l'entrevista és menys estructurada (Anguera, 2003; Gómez, 1990; Rojas, Fernández i Pérez, 1998).

Modalitat d'entrevista

En la línia del que dèiem abans el model d'entrevista que elaborarem serà semi-estructurada ja que el que pretenem és endinsar-nos en el que pensa la persona entrevistada. En un model estructurat, on l'ordre i la presentació de les preguntes resta inflexible, hi ha tota una sèrie d'informacions que podem perdre o, si més no, poden quedar empobrides. En canvi, el model que adoptem permet més flexibilitat i adaptar la seqüència i la presentació de les preguntes en funció de com es desenvolupi l'entrevista. D'altra banda, ens permet formular preguntes complementàries per a aclarir o aprofundir en temes que no havíem tingut en compte. Això no equivaldrà a suposar que les entrevistes els mancarà rigor i sistematització.

Protocol d'actuació

Seguint el procediment d'altres investigacions (Chavarria, 2002; González, 2006) contactarem amb els mestres i inspectors per telèfon per a negociar el lloc i l'hora per a fer l'entrevista. Els comunicarem que les entrevistes seran registrades i els assegurarem que les dades seran confidencials. Chavarria (2002:203), en la seva tesi doctoral, apunta que en les entrevistes "el fet d'enregistrar-se amb àudio no va suposar cap mena de problema o entrebanc".

Un aspecte que tindrem molt en compte serà l'escenificació de l'escenari per tal de promoure actituds positives i favorables, així com per a crear un clima distès i relaxat que propiciï a la lliure expressió i a l'espontaneïtat de les respostes (Chavarria, 2002; Gómez, 1990; Rojas, Fernández i Pérez, 1998)

Procediment per al tractament de les dades

La finalitat del tractament de les dades serà reduir el gran nombre d'informacions de les que disposem de manera que sigui possible obtenir uns resultats i unes conclusions. Anguera (1995) assenyala que aquesta tasca és especialment complexa

en instruments que proporcionen dades qualitatives per a la inexistència de regles sistemàtiques per a l'anàlisi, pel gran volum de feina que requereix i per l'adequada reducció de les dades que precisa.

En la línia d'altres investigacions que han utilitzat l'entrevista semi-estructurada per a la obtenció de dades (Blázquez, 1998; Chavarria, 2002) el procediment que seguirem per al seu tractament serà l'anàlisi de contingut. Aquest procediment tindrà com a finalitat que les dades obtingudes, evidentment de naturalesa qualitativa en la seva obtenció, adquireixen després de tot el procés de codificació, una naturalesa quantitativa per a que puguin ser sotmesos a un pertinent anàlisi (Anguera, 1995).

Donat que les dades ja estaran registrades en una gravadora, el primer que haurem de fer serà fragmentar el text per a poder, en segon lloc, categoritzar les unitats. Les unitats s'hauran d'ajustar a les condicions d'exhaustivitat i exclusivitat per tal de que no hi hagi una sola unitat d'anàlisi que no càpiga enlloc o que pugui cabre en dos categories a la vegada (Anguera, 1995 i 2004). El procés d'elaboració serà inductiu ja que tindrem, com a referència, el marc teòric de la investigació. Finalment, el programa informàtic que utilitzarem per al tractament de les dades serà el NVIVO.

Formació d'un equip per al tractament de les dades

Per a dur a terme aquest procés crearem un equip d'anàlisi que ens ajudarà a comprendre millor les respostes registrades. Aquest equip estarà format per a una persona experta en psicologia i una persona experta en sociologia ja que entenem que en els processos de relació entre inspectors i mestres es barregen aspectes psicològics referents a tota mena de sentiments, i sociològics referents a diferències de poder i a la ètica. Per això, comptar amb l'ajuda de dos professionals d'aquests àmbits donarà rigor a l'anàlisi. L'únic requisit que tindrem en compte ¹ serà que cap familiar proper hagi exercit o exerceixi de mestre o inspector o hi tinguin una certa relació, com directors, conserges, etc.

¹ Quan duem a terme la investigació haurem de delimitar quins familiars i quines feines exclourem i quines inclourem.

5.3. MOSTRA DE LA INVESTIGACIÓ

L'objectiu de seleccionar una mostra és recollir la informació necessària amb el mínim cost possible i amb el menor temps invertit assegurant que sigui representativa de la població que volem estudiar. A continuació detallarem les poblacions de mestres d'educació física i d'inspectors d'educació i el tipus de mostra que seleccionarem.

5.3.1. Població de mestres

Tal i com especifica la Resolució EDU/3726/2007 per la qual s'aproven les plantilles de personal docent dels centres docents públics i dels serveis educatius dependents del Departament d'Educació per al curs 2007-2008, els mestres de Catalunya d'educació física són un total de 2.127 que es reparteixen de la següent manera:

DELEGACIÓ TERRITORIAL	NÚMERO TOTAL DE MESTRES D'E.F.
Barcelona ciutat	218
Barcelona comarques	617
Baix Llobregat i Anoia	296
Vallès Occidental	263
Girona	259
Lleida	165
Tarragona	226
Terres de l'Ebre	83

Hem exclòs de la població els professionals dels centres concertats i privats de Catalunya i els dels centres d'educació infantil i primària dependents de l'Ajuntament de Barcelona al no existir cap document que reguli les plantilles i, per tant, per la dificultat d'esbrinar el número de professionals d'educació física

5.3.2. Població d'inspectors

Tal i com recull la Resolució EDU/200/2007, de 25 de gener, per la qual s'aprova la relació de llocs de treball de la Inspecció d'Educació a Catalunya hi ha un total de 199

inspectors dels quals 179 tenen el deure d'avaluar als mestres. A la taula següent queden recollits els llocs de treballs en relació a les delegacions territorials:

DELEGACIÓ TERRITORIAL	NÚMERO D'INSPECTORS
Barcelona ciutat	38 inspectors
Barcelona comarques	48 inspectors
Baix Llobregat i Anoia	22 inspectors
Vallès Occidental	19 inspectors
Girona	17 inspectors
Lleida	15 inspectors
Tarragona	15 inspectors
Terres de l'Ebre	5 inspectors

Les avaluacions al professorat són fetes per l'inspector de la zona i no per l'inspector especialista. Tanmateix, el deure d'avaluar als mestres és per l'inspector i no per a l'inspector en cap o per a l'inspector en cap adjunt ¹.

5.3.3. Tipus de mostra

Per a les enquestes, el tipus de mostreig que utilitzarem serà el mostreig aleatori estratificat ja que la població de mestres i inspectors està organitzada en delegacions territorials (estrats) i volem que totes les delegacions siguin representatives en relació a la població total. A més de la variable territorial, en la mostra, introduïrem la variable del sexe i, en les enquestes i entrevistes als inspectors, l'especialitat.

Per a les entrevistes seleccionarem a setze mestres i a setze inspectors: dos a Barcelona ciutat; tres a Barcelona comarques; dos a Baix Llobregat i Anoia; dos a Vallès Occidental; dos a Girona; dos a Lleida; dos a Tarragona; i un a les Terres de l'Ebre. Com en les enquestes, també introduïrem, a part de la variable territorial, la variable del sexe i, en les enquestes i entrevistes als inspectors, l'especialitat.

¹ Regulat pel Decret 266/2000, de 31 de juliol; pel Decret 148/2002, de 28 de maig; per l'Ordre ENS/289/2002, de 31 de juliol; i per l'Ordre ENS/385/2002 de 31 de juliol.

5.4. CONTROL DE QUALITAT DE LES DADES

La credibilitat d'una investigació és probablement un dels punts més problemàtics que un investigador s'ha d'afrontar. Establir i definir els criteris de rigurositat que s'han seguit és summament important per assegurar i demostrar el rigor dels resultats. És evident, que aquests criteris de rigor variaran en funció de la naturalesa de les dades. Donat que hem apostat per integrar tècniques qualitatives i tècniques quantitatives ens veiem obligats a definir els criteris de rigor que hem seguit per ambdues perspectives.

Segons Guba i Lincolh en Guba (1985), independentment de la metodologia emprada, el rigor d'una investigació s'ha d'eleva sobre quatre pilars: la veracitat, l'aplicabilitat, la consistència i la neutralitat. A continuació exposarem una taula amb els termes que utilitza la metodologia qualitativa i la metodologia quantitativa (Guba, 1985:153):

CRITERI	TERME QUANTITATIU	TERME QUALITATIU
Veracitat	Validesa interna	Credibilitat
Aplicabilitat	Validesa externa	Transferibilitat
Consistència	Fiabilitat	Dependència
Neutralitat	Objectivitat	Confirmabilitat

La veracitat és entesa quan existeix un alt grau de correspondència entre els resultats aconseguits i les dades obtingudes. L'aplicabilitat es refereix a la possibilitat de generalitzar els resultats o transferir-los en contextos similars. La consistència es dona quan utilitzant els mateixos instruments es repeteixen els resultats sigui qui sigui l'investigador que els aplica o el moment en que es realitza. Finalment, la neutralitat s'aconsegueix per a una participació objectiva de l'investigador o la confirmació dels resultats obtinguts per a altres investigadors. A continuació detallarem de quina manera han estat considerats aquests criteris en la nostra investigació.

De cara a la tesi, serà convenient aprofundir amb els treballs de Guba (1985) el qual ja hem introduït més els de Buscà (2004) o Yagüe (1998) que en les seves investigacions han aprofundit i han treballat respecte aquests criteris.

5.4.1. Criteri de credibilitat

- Judici d'altres investigadors en el procés de confecció i validació dels instruments: a l'hora d'elaborar els instruments per a la recollida de dades comptarem amb el judici del nostre director i altres experts en el tema.
- Registre de les dades: les dades de les quals traurem la informació estaran perfectament registrades en paper (enquestes) i en àudio (entrevistes).

5.4.2. Criteri d'aplicabilitat

- Selecció de la mostra: el tipus de mostreig i la confecció de la mostra permetrà la generalització dels resultats a tota la població d'estudi.
- Descripció del context i dels subjectes participants en la investigació: això permetrà l'aplicació dels instruments en contextos similars i subjectes que desenvolupin una tasca semblant.

5.4.3. Criteri de consistència

- Estudi pilot: posarem en pràctica els instruments a un grup de persones reduïdes que tinguin unes característiques semblants a la mostra que ens permetin identificar errors i corregir-los de cara a posar en pràctica el treball de camp.
- Triangulació de tècniques qualitatives i quantitatives: durem a terme enquestes i entrevistes de manera que ens permetin complementar la informació obtinguda.

5.4.4. Criteri de neutralitat

- Equip d'investigadors: en les entrevistes comptarem amb la participació de dos experts cosa que permetrà contrastar la visió des de tres punts de vista diferents.
- Preguntes tancades: les preguntes del qüestionari seran de resposta tancada, de manera que no hi haurà possibilitat a la interpretació.

DISCUSSIÓ

Sobre la necessitat d'un nou model d'inspecció

Està clar que el model tradicional de la Inspecció d'Educació actual no compleix les expectatives dels docents (Chavarria, 2005; López, 2000; Martí, 1997; Madonar, 2007; Mayorga, 1999). Tal i com afirma Martí (1997) la Inspecció ha estat un organisme totalment vinculada al poder i ha hagut de vetllar pel desenvolupament i el compliment de les directrius que al llarg dels anys ha rebut des de l'administració. A més, aquesta situació s'ha vist agreujada, en els últims anys, per l'enorme volum de tasques administratives i burocràtiques que s'han encomanat als inspectors (López, 2000).

Per això, creiem que és necessari que la Inspecció s'adapti a les necessitats del nostre temps i contribueixi al canvi progressista del sistema educatiu i de la societat en general. Defensem un model que potencii una Inspecció més humana, més científica, més professional, més tècnica, més progressista i més democràtica. Una institució que impulsi la participació de tots els sectors implicats en la tasca comuna d'educar i compromesa en la resolució dels problemes educatius de la societat amb els de l'escola i amb les necessitats del docent i la seva activitat diària.

Això no ha d'excloure una avaluació control del que passa i del que es realitza dintre del sistema educatiu. Les administracions educatives, tal i com afirma Martí (1997), en tant que són les que impulsen les polítiques educatives, tenen la capacitat de legitimar els programes i els objectius fixats. Però, en tot cas, aquesta no ha de ser la causa única de la seva existència sinó que la missió principal i la seva responsabilitat prioritària ha de ser la d'una institució preocupada per les necessitats dels diferents agents educatius.

Està clar que no serà un camí fàcil. Els més de cent cinquanta anys d'història que arrosseguem deixarà 'tics' i maneres de fer i pensar durant molts anys més. Sabem que costarà que els docents vegin de la Inspecció un òrgan assessor i no un òrgan sancionador. Sabem també que els mateixos inspectors arrossegaran actituds i que

renovar-se els costarà. Però, en qualsevol cas, aquest és el camí que creiem que ha de seguir la Inspecció si volem que sigui útil i que tingui impacte en la societat.

Sobre la possibilitat de combinar dues metodologies 'confrontades'

És ineludible admetre l'existència de dues sòlides tradicions d'investigació: la metodologia quantitativa i la metodologia qualitativa. Aquestes dues piràmides, fins fa molt poc, apareixien distants, enfrontades l'una amb l'altra, amb escassos canals de comunicació i tancades a la discussió o a la cooperació (Anguera, 2004; Onwuegbuzie i Leech, 2005; Rodríguez, Pozo i Gutiérrez, 2006; i Bericat, 1998). Això ha comportat que de forma alternativa, els defensors radicals d'una i altra posició, s'empenyessin a radicalitzar les crítiques a la posició alternativa.

No obstant, i en la línia del autors que acabem de citar, creiem que per a comprendre la problemàtica d'un estudi posicionar-se en un paradigma i tancar les portes a l'altra és una actitud que resta més que suma. Tal i com afirma Bericat (1998) la fidelitat que molts autors han tingut i segueixen tenint per a una d'ambdues metodologies és un compromís que un investigador acaba pagant molt car.

Per això, creiem que l'investigador ha d'estar sempre obert a l'aplicació de les tècniques més idònies per al seu treball sigui quin sigui el camp d'on procedeixen. Tal i com afirma Morgon (1983, en Bericat, 1988) no existeix un mètode o una tècnica perfecte, d'aquí que en moltes ocasions una adequada combinació sigui imprescindible per a resoldre els problemes de la investigació.

"Si a la complejidad del objeto corresponde necesariamente un planteamiento epistemológico que he venido calificando de pluralismo cognitivo, ello impone como correlato necesario un pluralismo metodológico que permita acceder a la concreta dimensión del objeto a la que en cada caso haya que hacerse frente"
(Beltrán, 1994 en Bericat, 1998:29)

En tot cas, està clar que cada una d'elles té unes possibilitats i unes avantatges que l'altra no pot garantir però, en canvi, ofereix altres oportunitats igualment vàlides, interessants i del mateix rigor científic.

LIMITACIONS I PERSPECTIVES DE FUTUR

La intenció d'aquest capítol és doble: per una banda, admetre els límits que té aquest projecte de cara a poder-los reduir en una futura tesi doctoral; i, per altra banda, obrir nous horitzons i línies de recerca, a més de les proposades, en les quals ens agradaria continuar treballant més endavant o, simplement, per a altres persones que puguin estar interessades en investigar al voltant d'aquest tema.

1. LIMITACIONS

- *La pròpia naturalesa del tema:* ens hem trobat en un moment en el qual s'acaba de presentar i aprovar al Departament d'Educació de Catalunya un model d'Inspecció amb la intenció d'aplicar-lo en un futur immediat, elaborat pel mateix cap d'inspectors de la ciutat de Barcelona, i que pretén desburocratitzar a la Inspecció de les seves tasques més administratives i convertir-la més en un organisme tècnic i d'assessorament per als centres i als docents.
- *La bibliografia en llengua estrangera:* ens hem trobat que les fonts utilitzades són, la majoria, en llengua castellana o catalana. Les pròpies limitacions a l'hora d'entendre bibliografia en llengua estrangera ha condicionat la nostra recerca ja que no hem pogut endinsar-nos en obres i autors estrangers de gran rellevància.
- *El context de l'educació física:* ens hem trobat que no hi ha cap publicació ni cap autor que parli sobre com hauria de ser l'avaluació en el cas concret del mestre d'educació física. Això ens ha portat a un procés molt inductiu a l'hora d'establir i elaborar les variables i els indicadors de la investigació.
- *El propi moment personal:* ens trobem que les tensions viscudes per dissenyar un projecte d'investigació en un curs acadèmic no han afavorit processos de reflexió i maduració molt profunds. Tampoc es poden obviar les limitacions pròpies d'una persona que s'acaba d'iniciar en el món de la investigació.

2. PERSPECTIVES DE FUTUR

- *Estudiar quin impacte hi ha en les avaluacions fetes des de l'equip directiu.* Els inspectors coneixen poc sobre la realitat dels centres mentre que els membres de l'equip directiu no només saben el context en el qual està ubicada l'escola i les seves característiques sinó que també coneixen com funciona el mestre en el seu dia a dia.
- *Aplicar el mateix disseny en altres contextos.* Analitzar quin impacte hi ha en els mestres d'educació física de les escoles concertades, en els mestres d'altres delegacions territorials o, fins i tot, en els mestres d'altres comunitats autònomes o d'altres països.

BIBLIOGRAFIA

1. BIBLIOGRAFIA UTILITZADA

American Evaluation Association. (2004). *Guiding Principles for Evaluators*. Fairhaven, Massachusetts: Editorial Sconticut Neck.

Anguera, M. T. (1995). *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Editorial Síntesis.

Anguera, M. T. (2003). La metodología selectiva en la Psicología del Deporte. In A. Hernández (Ed.), *Psicología del Deporte. Metodología*. Buenos Aires: Edeportes.

Anguera, M. T. (2004). Posición de la metodología observacional en el debate entre las opciones metodológicas cualitativa y cuantitativa. ¿Enfrentamiento, complementariedad, integración? *Psicología em Revista*, 10(15), 13-27.

Barber, L. (1997). Autoevaluación. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: Editorial La Muralla.

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Editorial Ariel.

Bird, T. (1997). El portafolios del profesor. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: Editorial La Muralla.

Blández, J. (1995). *La utilización del material y del espacio en educación física*. Barcelona: Editorial INDE.

Blázquez, D. (1998). *La evaluación formativa en educación física. Consideraciones para la formación continua del profesorado*. Unpublished Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, Barcelona.

Bustelo, M. (2004). El potencial impacto del establecimiento de normas, estándares y códigos en la creación de una cultura de evaluación [Electronic Version] from <http://www.clad.org.ve/fulltext/0050003.pdf>.

- Calatayud, M. A. (2007). Evaluación de la práctica docente y desarrollo profesional. Hacia una mirada crítica. *Revista de ciencias de la educación*, 209.
- Chavarría, X. (2002). *La formació dels directors escolars en la gestió dels recursos humans*. Unpublished Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Chavarría, X. (2005). Estudi diagnòstic sobre l'avaluació del professorat [Electronic Version] from <http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200405/memories/978m.pdf>.
- Chozas, A. (2008). Dimensión ética de la inspección educativa [Electronic Version]. *Avances en supervisión educativa*. Retrieved http://www.adide-clm.org/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=93.
- Farland, D., & Gullickson, A. (1998). *Guía para la elaboración de un manual de evaluación del profesorado*. Bilbao: Editorial Mensajero.
- Gómez, J. (1990). Metodología de encuesta por muestreo. In J. Arnau, M. T. Anguera & J. Gómez (Eds.), *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento*. Murcia: Universitat de Murcia.
- González, C. (2006). *La qualitat de l'àrea d'educació física. El cas dels centres que imparteixen l'educació secundària obligatòria de la ciutat de Barcelona*. Unpublished Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, Barcelona
- González Vila, T. (1999). La supervisión, función de conocimiento compartido del sistema educativo. *Revista de Educación*, 320, 121-139.
- Guba, E. (1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. In Gimeno Sacristán, J. i Pérez Gómez, A. (Ed.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (3º ed.). Madrid: Editorial Akal.
- House, E. (2000). *Evaluación, ética y poder* (3º ed.). Madrid: Editorial Morata.
- Iwanicki, E. (1997). Evaluación de profesorado para la mejora de escuelas. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1995). *The personnel evaluation standards* (2º ed.). Thousand Oaks, California: Editorial Corwin Press.

- López, R. (2000). La inspección educativa como servicio de apoyo a los centros docentes. *Organización y gestión educativa*, 6, 16-20.
- Lleixà, T. (2003). *Educación física hoy. Realidad y cambio curricular*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Madonar, M. J. (2007). Inspección y asesoramiento: el difícil equilibrio entre el control y la colaboración [Electronic Version]. *Avances en supervisión educativa*, 7 from http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=74&Itemid=29.
- Martí, J. (1997). *La inspección educativa en la política escolar de la España contemporánea*. Unpublished Tesis doctoral, Universitat de Valencia, Valencia.
- Mateo, J. (2002). Evaluación del profesorado. In A. Tiana (Ed.), *Evaluación de programas, centros y profesorado*. Barcelona: UOC.
- Mayorga, A. (1999). La Inspección en el nivel de la Educación Primaria. Proceso histórico. *Revista de Educación*, 320, 11-38.
- Natriello, G. (1997). Consecuencias deseadas e imprevistas: propósitos y efectos de la evaluación del profesorado. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Onwuegbuzie, A., & Leech, N. (2005). On becoming a pragmatic researcher: the importance of combining quantitative and qualitative research methodologies. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(5), 375-387.
- Rodríguez, C., Pozo, T., & Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en educación superior [Electronic Version]. *RELIEVE*, 12, 289-305. Retrieved http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6htm.
- Rojas, A., Fernández, J., & Pérez, C. (1998). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Royo, M. (2006). Entrevista al Sr. Joaquim Prats. *Revista d'organització i gestió educativa*, 10, 33-37.

Scriven, M. (1997). Selección de profesorado. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: Editorial La Muralla.

Soler, E. (1994). *La inspección en las distintas concepciones y sistemas pedagógicos: características y funciones*. Unpublished Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Editorial Paidós.

Wallin, M. (1997). Como conjugar aspectos opuestos: aplicación y mantenimiento de la evaluación de profesores. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: Editorial La Muralla.

Wise, A., & Gendler, T. (1997). Cuestiones administrativas relativas a la evaluación de profesores de primaria y secundaria. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: Editorial La Muralla.

Textos normatius

Decret 266/2000, de 31 de juliol, pel qual es regula la Inspecció d'Ensenyament. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*. Núm. 3200 (8 d'agost de 2000)

Decret 148/2002, de 28 de maig, de modificació del Decret 266/2000, de 31 de juliol, pel qual es regula la Inspecció d'Ensenyament. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*. Núm. 3652 (7 de juny de 2002)

Ordre ENS/289/2002, de 31 de juliol, per la qual es desplega l'organització i el funcionament de la Inspecció d'Ensenyament a Catalunya. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*. Núm. 3697 (12 d'agost de 2002)

Ordre ENS/385/2002, de 13 de novembre, per la qual es modifica l'Ordre ENS/289/2002, de 31 de juliol, per la qual es desplega l'organització i el funcionament de la Inspecció d'Ensenyament a Catalunya. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*. Núm. 3766 (21 de novembre de 2002)

Resolució EDU/200/2007, de 25 de gener, per la qual s'aprova la relació de llocs de treball de la Inspecció d'Educació. *Diari oficial de la Generalitat de Catalunya*. Núm. 4813 (2 de febrer de 2007)

Resolució EDU/3726/2007, de 3 de desembre, per la qual s'aproven les plantilles de personal docent dels centres docents públics i dels serveis educatius dependents del Departament d'Educació per al curs 2007-2008. *Diari oficial de la Generalitat de Catalunya*. Núm. 5030 (17 de desembre de 2007)

2. BIBLIOGRAFIA PROPOSADA

Buscà, F. (2004). *Educación física escolar i transversalidad curricular. Un estudio de casos para el análisis y diseño de tareas motrices significativas*. Unpublished Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Barcelona.

Canals, D. (2001). *El ejercicio por particulares de funciones de autoridad*. Unpublished Tesis Doctoral, Universitat de Girona, Girona.

Danielson, C., & McGreal, T. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, Virginia: Editorial Association Supervision Curriculum Deve.

Ellett, C., & Teddlie, C. (2003). Teacher evaluation, teacher effectiveness and school effectiveness: perspectives from the USA. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 101-128.

Ginsburg, A., & Nancy, R. (2003). Building a Better Body of Evidence: New Opportunities to Strengthen Evaluation Utilization. *American Journal of Evaluation*, 24(4), 489-498.

Martínez Arroyo, M. (1997). *La Inspección educativa en España desde la Ley General de Educación de 1970 hasta la actualidad: coordenadas legislativas y modelos de actuación supervisora*. Unpublished Tesis doctoral, Universidad de Jaén, Jaén.

Mertens, D. (2001). Inclusivity and Transformation: Evaluation in 2010. *American Journal of Evaluation*, 22(3), 367-374.

Milanowski, A. (2006). Split Roles in Performance Evaluation: A Field Study Involving New Teachers. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18(1), 153-169.

- Nolan, J., & Hoover, L. (2004). *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice*. Danvers, Massachusetts: Editorial John Wiley.
- Ovando, M. (2006). Building Instructional Leaders' Capacity to Deliver Constructive Feedback to Teachers. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18(1), 171-183.
- Peterson, K. (2000). *Teacher evaluation. A comprehensive guide to new directions and practices*. (2º ed.). Thousand Oaks, California: Editorial Corwin Press.
- Ramírez, E. (1998). *Génesis y configuración de la Inspección de Educación en la España liberal: 1808 - 1874*. Unpublished Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ribeiro, M. E. (2003). *Las inspecciones de educación en Portugal y España en la segunda mitad del siglo XX: itinerarios y percepciones*. Unpublished Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Sergiovanni, T., & Starrat, R. (2007). *Supervision: A Redefinition* (7º ed.). Nova York: Editorial McGraw-Hill.
- Stronge, J. (2006). *Evaluating Teaching: A Guide to Current Thinking and Best Practice* (2º ed.). Thousand Oaks, California: Editorial Corwin Press.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2005). *Supervision that Improves Teaching: Strategies and Techniques* (2º ed.). Thousand Oaks, California: Editorial Corwin Press.
- Supovitz, J., & Snyder, B. (2005). Systemic Education Evaluation: Evaluating the Impact of Systemwide Reform in Education. *American Journal of Evaluation*, 26(2), 204-230.
- Yagüe, J. M. (1998). *El trabajo colaborativo como estrategia de formación permanente del entrenador de fútbol*. Unpublished Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, Valladolid.