

**L'AVALUACIÓ DE L'EDUCACIÓ FÍSICA EN  
LES ETAPES DE PRIMÀRIA I SECUNDÀRIA.  
CONCRECIÓ D'UN MODEL D'AVALUACIÓ  
FORMATIVA DE L'ÀREA**

**Dr. JORDI DÍAZ LUCEA**

*Curs escolar 2002-2003*



**L'AVALUACIÓ DE L'EDUCACIÓ FÍSICA EN LES  
ETAPES DE PRIMÀRIA I SECUNDÀRIA.  
CONCRECIÓ D'UN MODEL D'AVALUACIÓ  
FORMATIVA DE L'ÀREA**

---

**Dr. JORDI DÍAZ LUCEA**

*La realització d'aquest treball ha estat possible gràcies a una  
llicència per estudis concedida pel Departament d'Ensenyament de  
la Generalitat de Catalunya durant el curs escolar 2002-2003  
(DOGC núm.: 3689 de 31.7.2002).*



## ***Agraïments***

En la realització d'aquest treball han col·laborat, d'una o altra forma, un conjunt de persones a les que des d'aquí vull agrair el seu ajut, interès i predisposició.

En particular, vull agrair la col·laboració de:

- Dr. José Tejada Fernández, Catedràtic del Departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona el qual ha tutoritzat i supervisat el present treball i m'ha donat ajut i suport al llarg d'aquests mesos que ha durat la realització del mateix.
- A totes les persones i entitats que prèviament a l'aprovació d'aquest projecte em varen donar suport i recolzament per tal de portar-lo endavant. En concret vull agrair a la Dra. Maria Prat, Dra. Marta Castanyer, Dr. Oleguer Camerino, Dr. Manuel López, Dra. Elisa Estapé, Dr. Antoni Costes, Dr. Joan Riera, Sr. Enric Sebastiani i als Departaments de Pedagogia Aplicada i de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la Universitat Autònoma de Barcelona el suport prestat i la confiança dipositada en mi.
- A totes les persones que varen dedicar part del seu temps en validar el qüestionari que va servir per obtenir la informació de la recerca
- Als grups de professors que, en forma de seminaris de formació permetent, varen adaptar alguna de les seves sessions de treball per tal de poder incidir en la present investigació. En concret, vull agrair la col·laboració del grup de treball de Cerdanyola del Vallès i de la seva coordinadora Júlia Paniagua, del grup de Berga i de la seva coordinadora Montse Pont, del grup de Mataró i del seu Coordinador Pep Tuneu i del grup de Tarragona i de la seva coordinadora Gemma Solé.
- A tots aquells centres educatius i als mestres i professors d'Educació Física que varen respondre als qüestionaris, gràcies als quals s'ha pogut obtenir la informació necessària per al desenvolupament de la recerca.



## Índex general

INTRODUCCIÓ GENERAL .....	23
---------------------------	----

### MARC TEÒRIC

Capítol I	
<b>DELIMITACIÓ DE L'OBJECTE D'ESTUDI .....</b>	<b>31</b>
1. ÀMBIT DEL PRESENT TREBALL .....	33
2. DEFINICIÓ DEL PROBLEMA OBJECTE D'INVESTIGACIÓ .....	33
2.1. Formulació d'una hipòtesi inicial de treball .....	36
3. OBJECTIUS DE LA INVESTIGACIÓ .....	37
Capítol II	
<b>MARC TEÒRIC DE L'AVALUACIÓ DE L'EDUCACIÓ FÍSICA .....</b>	<b>39</b>
1. INTRODUCCIÓ .....	41
2. ORIGEN, EVOLUCIÓ I CONCEPCIONS SOBRE L'AVALUACIÓ .....	41
2.1. Evolució de l'avaluació en el context educatiu .....	42
2.2. Diferents concepcions sobre l'avaluació .....	44
3. MODELS D'AVALUACIÓ EN EDUCACIÓ FÍSICA .....	46
3.1. Models d'avaluació orientats al producte .....	48
3.1.1. El model dominant: el mesurament del cos .....	49
3.1.2. L'obsessió per l'eficàcia: l'avaluació fonamentada en la pedagogia per objectius .....	50
3.1.3. Els intents de canvi: l'observació del comportament motriu .....	52
3.1.4. L'aparició de suposats models d'avaluació educativa: els models de sempre amb disfressa de canvi i innovació .....	53
3.2. Models d'avaluació orientats al procés d'ensenyament i aprenentatge .....	55
3.2.1. Models orientats a la presa de decisions .....	56
3.2.2. L'obertura de nous models d'avaluació educativa i formativa .....	59
Capítol III	
<b>PRESENT I FUTUR DE L'AVALUACIÓ DE L'EDUCACIÓ FÍSICA .....</b>	<b>63</b>
1. INTRODUCCIÓ .....	65
2. LA DIVERGÈNCIA ENTRE EL DISCURS TEÒRIC I LA PRÀCTICA DIÀRIA EN L'AVALUACIÓ DE L'EDUCACIÓ FÍSICA .....	66
2.1. El llast d'una formació tradicional sobre avaluació de l'Educació Física .....	67
2.2. Les resistències al canvi en l'avaluació o el canvi que no arriba....	69

2.3.	La incidència de les teories implícites dels professors en la practica avaluativa .....	71
2.4.	La problemàtica que representa al professor avaluar l'Educació Física .....	72
2.5.	Els posicionaments entre avaluació objectiva i subjectiva.....	74
2.6.	El currículum ocult vinculat a l'avaluació .....	76
2.7.	La vella i errònia aspiració a equiparar-se a les altres àrees.....	77
2.8.	Les patologies de l'avaluació de l'Educació Física.....	79
2.9.	L'escàs clima col·laboratiu entre els docents o el treball en solitari	82
3.	LES DUES RACIONALITATS DE L'AVALUACIÓ .....	83
3.1.	La racionalitat tècnica: l'avaluació orientada al producte .....	84
3.2.	La racionalitat pràctica: l'avaluació orientada als processos.....	85
3.3.	El substrat ideològic que perpetua una practica de l'avaluació .....	87
4.	LES FINALITATS I FUNCIONS ASSIGNEDES A L'AVALUACIÓ .....	88
4.1.	Les finalitats tradicionals assignades a l'avaluació .....	89
4.2.	Les oposades funcions de l'avaluació en el Sistema Educatiu .....	90
4.2.1.	La funció social o l'avaluació com a pràctica de control i poder .....	92
4.2.2.	La funció pedagògica o l'avaluació com a eina94 d'aprenentatge .....	94
4.3.	Les funcions de l'avaluació des de la racionalitat tècnica .....	97
4.4.	Les funcions de l'avaluació des de la racionalitat pràctica .....	100
5.	AVALUAR NO ÉS EL MATEIX QUE QUALIFICAR .....	102
6.	LA SITUACIÓ ACTUAL I ELS REPTES PER AL FUTUR EN L'AVALUACIÓ DE L'EDUCACIÓ FÍSICA ESCOLAR .....	104
6.1.	Què entenem actualment per avaluació?.....	104
6.2.	Les directrius oficials sobre l'avaluació educativa en els centres escolars .....	107
6.3.	La situació actual de l'avaluació de l'Educació Física: a meitat1 camí entre la tradició i el canvi .....	112
6.4.	Els reptes per al futur de l'Educació Física escolar .....	113
6.5.	Necessitat d'un estudi prospectiu de la situació actual de l'avaluació de l'Educació Física .....	114

## MARC APLICAT

Capítol IV	
<b>DISSENY I DESENVOLUPAMENT DE LA INVESTIGACIÓ .....</b>	<b>117</b>
1. INTRODUCCIÓ .....	119
2. OBJECTIUS DE LA INVESTIGACIÓ .....	120
3. DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ .....	121
3.1. Variables implicades .....	121



3.2. Metodologia .....	126
3.3. Població objecte d'estudi .....	129
3.4. Mostra i selecció de la mateixa .....	129
4. INSTRUMENTALITZACIÓ .....	132
4.1. Els qüestionaris .....	132
4.1.1. Justificació .....	132
4.1.2. El procés de confecció .....	132
4.1.3. Procés de validació i fiabilitat del qüestionari .....	133
4.1.4. Característiques del qüestionari .....	135
4.1.5. El qüestionari definitiu .....	136
4.2. Els grups de treball sobre l'Educació Física .....	137
4.2.1. Justificació .....	138
4.2.2. El guió per dinamitzar els grups de treball sobre l'Educació Física .....	138
5. DESENVOLUPAMENT .....	139
5.1. Actuacions realitzades .....	140
5.2. Desenvolupament del treball de camp .....	141
Capítol V	
<b>ANÀLISI DELS RESULTATS OBTINGUTS</b> .....	143
1. CARACTERITZACIÓ DE LA MOSTRA .....	145
1.1. Variables sobre els factors personals .....	145
1.2. Variables sobre els factors professionals .....	147
1.3. Variables sobre els factors contextuais .....	148
2. ANÀLISI GLOBAL DE L'ACTUACIÓ-VALORACIÓ DOCENT .....	150
2.1. Valoració dels coneixements previs sobre avaluació .....	150
2.2. Valoració sobre aspectes generals de l'avaluació .....	152
2.3. Valoració sobre els motius pels quals s'avalua .....	155
2.4. Valoració sobre que s'avalua .....	157
2.5. Valoració sobre com avaluen .....	160
2.6. Valoració sobre quan avalua .....	176
2.7. Valoració sobre qui avalua .....	179
2.8. Valoració sobre alguns aspectes vinculats a l'avaluació de l'Educació Física: què és el que fa i què és el que s'hauria de fer?.....	180
3. ANÀLISI DE L'ACTUACIÓ-VALORACIÓ DOCENT EN FUNCIÓ DE LES VARIABLES PERSONALS, PROFESSIONALS I CONTEXTUALS.	183
3.1. Anàlisi de l'actuació-valoració docent en funció de l'edat i de l'experiència .....	184
3.2. Anàlisi de l'actuació-valoració docent en funció del sexe .....	214
3.3. Anàlisi de l'actuació-valoració docent en funció de l'etapa educativa .....	238
3.4. Anàlisi de l'actuació-valoració docent en funció del tipus de centre .....	268
3.5. Anàlisi de l'actuació-valoració docent en funció de la ubicació del centre .....	293

4. ANÀLISI DE L'ACTUACIÓ-VALORACIÓ DOCENT A PARTIR DE LES SESSIONS AMB ELS GRUPS DE TREBALL SOBRE L'EDUCACIÓ FÍSICA.....	320
4.1. procés seguit i metodologia de treball .....	320
4.2. Caracterització dels grups de treball .....	321
4.3. Els resultats de les sessions amb els grups de treball .....	322
4.3.1. Valoració dels coneixements previs sobre avaluació.....	323
4.3.2. Valoració dels aspectes generals de l'avaluació .....	323
4.3.3. Valoració respecte els motius pels quals s'avalua .....	325
4.3.4. Valoració sobre el que s'avalua .....	326
4.3.5. Valoració respecte a com avaluen .....	328
4.3.6. Valoració respecte a quan avaluen .....	331
4.3.7. Valoració respecte a qui avalua.....	332
4.3.8. Valoració d'alguns aspectes vinculats a l'avaluació de l'Educació Física: què és el que fa i què és el que s'hauria de fer? .....	333
4.3.9. Orientacions per un model d'avaluació .....	333
Capítol VI	
<b>CONCLUSIONS GENERALS .....</b>	<b>335</b>
1. INTRODUCCIÓ.....	337
2. RESPECTE ALS FACTORS PERSONALS, PROFESSIONALS I CONTEXTUALS .....	337
2.1. L'avaluació segons l'edat i experiència docent .....	338
2.2. L'avaluació segons el sexe.....	339
2.3. L'avaluació segons l'etapa educativa .....	339
2.4. L'avaluació segons el tipus de centre .....	340
2.5. L'avaluació segons la ubicació dels centres.....	341
3. RESPECTE A LA RESTA DE LES VARIABLES D'ESTUDI .....	342
3.1. Coneixements previs sobre avaluació .....	342
3.2. Aspectes generals de l'avaluació .....	343
3.3. Motius pels quals s'avalua .....	346
3.4. Què s'avalua?.....	347
3.5. Com avaluen?.....	350
3.6. Quan avalua? .....	353
3.7. Qui avalua?.....	354
3.8. Altres aspectes vinculats a l'avaluació de l'Educació Física: què és el que fa i què és el que s'hauria de fer?.....	354
Capítol VII	
<b>LIMITACIONS DE L'ESTUDI I NOVES LÍNIES DE RECERCA.....</b>	<b>357</b>
1. INTRODUCCIÓ.....	359
2. LIMITACIONS DE L'ESTUDI .....	359
3. NOVES LÍNIES DE RECERCA .....	361

## CONCRECIÓ D'UN MODEL D'AVALUACIÓ DE L'EDUCACIÓ FÍSICA

### Capítol VIII

#### **L'AVALUACIÓ DE L'EDUCACIÓ FÍSICA ORIENTADA A LA PRESA DE DECISIONS**

1. INTRODUCCIÓ .....	367
2. ELEMENTS SOBRE ELS QUE PRENDRE DECISIONS .....	369
3. QUI TÉ DE PRENDRE LES DECISIONS? .....	370
3.1. Participació de l'alumne en la presa de decisions .....	372
4. LA PRESSA DE DECISIONS PER REGULAR EL PROCÉS .....	373
4.1. Tipologia de les decisions en l'avaluació de l'Educació Física .....	375
5. L'AVALUACIÓ ENTESA COM UNA EINA D'APRENTATGE .....	377
6. CARACTERÍSTIQUES D'UNA AVALUACIÓ ORIENTADA A LA PRESA DE DECISIONS .....	378
6.1. Característiques d'una avaluació per un aprenentatge significatiu .....	379
6.2. Característiques d'una avaluació formativa i educativa .....	380

### Capítol IX

#### **DELIMITACIÓ D'UN MARC TEÒRIC PER UNA AVALUACIÓ FORMATIVA EN EDUCACIÓ FÍSICA**

1. INTRODUCCIÓ .....	385
2. EL PER QUÈ D'UNA AVALUACIÓ FORMATIVA .....	387
3. LA REGULACIÓ I L'AUTOREGULACIÓ DE L'APRENTATGE .....	389
4. DIMENSIONS DE LA REGULACIÓ DE L'APRENTATGE EN L'AVALUACIÓ FORMATIVA .....	391
4.1. Components per la regulació continua dels aprenentatges .....	392
4.2. Modalitats de regulació en l'avaluació formativa .....	393
4.2.1. La regulació proactiva .....	395
4.2.2. La regulació interactiva .....	396
4.2.3. La regulació retroactiva .....	397
4.2.4. Modalitats mixtes .....	398
4.3. Mecanismes de regulació pedagògica .....	399
4.4. El processament de la informació en la regulació pedagògica. El reforç per l'èxit .....	400
5. L'AVALUACIÓ CRITERIAL REFERENT CLAU PER UNA AVALUACIÓ FORMATIVA I EDUCATIVA .....	404
5.1. Característiques de l'avaluació criterial .....	407
5.2. Utilitat de l'avaluació criterial en Educació Física .....	408
5.3. Elements bàsics de l'avaluació criterial .....	409
5.3.1. L'univers de mesura en l'avaluació criterial .....	410
5.3.2. Determinació de la línia de tall .....	410

6. DETERMINACIÓ DELS MOMENTS DE L'AVALUACIÓ FORMATIVA ..	412
7. L'AVALUACIÓ FORMATIVA EN EDUCACIÓ FÍSICA .....	415
7.1. L'avaluació formativa inicial i les funcions de diagnòstic i predictiva o la regulació proactiva .....	415
7.2. L'avaluació formativa i la funció de regulació interactiva .....	419
7.3. L'avaluació formativa i la funció sumativa i de regulació retroactiva.	422
8. CAP UN MODEL D'AVALUACIÓ FORMADORA DELS ALUMNES .....	423

Capítol X

<b>ELS INSTRUMENTS PER L'AVALUACIÓ DE L'EDUCACIÓ FÍSICA .....</b>	<b>425</b>
1. INTRODUCCIÓ .....	427
2. LES ESCALES DE MESURA .....	428
3. INSTRUMENTS I MITJANS PER AVALUAR L'EDUCACIÓ FÍSICA.....	430
3.1. Els instruments d'experimentació.....	431
3.2. Els instruments d'observació del comportament motor.....	432
3.2.1. Característiques de l'avaluació amb instruments d'observació .....	433
3.2.2. Construcció d'instruments d'observació .....	434
3.2.3. Tipus d'instrument d'observació .....	435
3.3. Instrument d'evocació i de síntesi.....	438
4. APLICACIÓ DE LES TIC EN L'AVALUACIÓ DE L'EDUCACIÓ FÍSICA.	441

Capítol XI

<b>ORIENTACIONS PER A LA PRESA DE DECISIONS EN L'AVALUACIÓ DE L'EDUCACIÓ FÍSICA.....</b>	<b>445</b>
1. INTRODUCCIÓ.....	447
2. ORIENTACIONS PER A L'AVALUACIÓ DELS DIFERENTS TIPUS DE CONTINGUTS DEL CURRÍCULUM DE L'EDUCACIÓ FÍSICA.....	447
2.1. L'avaluació dels continguts de control i consciència corporal.....	452
2.2. L'avaluació dels continguts d'habilitats coordinatives.....	454
2.3. L'avaluació dels continguts de les capacitats condicionals.....	456
2.4. L'avaluació dels continguts d'expressió corporal.....	459
2.5. L'avaluació dels continguts dels jocs.....	460
2.6. L'avaluació dels continguts de les activitats físico-esportives .....	461
3. CONCRECIÓ DE LES ACTIVITATS I DELS REFERENTS D'AVALUACIÓ DE LES UNITATS DIDÀCTIQUES .....	464

<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>467</b>
--------------------------	------------

<b>ANNEXES .....</b>	<b>481</b>
1. Qüestionari inicial.....	483
2. Transcripció dels comentaris fets en els qüestionaris.....	495

## ***Índex de quadres, figures, taules i gràfics***

### **CAPÍTOL I: Delimitació de l'objecte d'estudi**

Quadre 1: Hipòtesi inicial de treball .....	37
---	----

### **CAPÍTOL II: Marc teòric de l'avaluació de l'Educació Física**

Taula 1: Els quatre tipus d'avaluació de Stufflebeam (1987: 194-195) .....	58
Figura 1: Model d'avaluació sistemàtica de Stufflebeam (adaptat per Díaz Lucea, 1993).....	59

### **CAPÍTOL III: Present i futur de l'avaluació de l'Educació Física**

Taula 1: Concepció de l'avaluació des de la racionalitat tècnica i pràctica .....	87
<b>Figura 1: Les accions de l'avaluació formativa</b> .....	107

### **CAPÍTOL IV: Disseny i desenvolupament de la investigació**

Taula 1: Conjunt de variables i els seus indicadors .....	126
Taula 2: Totals mestres i professors d'Educació Física a Catalunya (Font: Departament d'Ensenyament, curs 1999-2000) .....	129
Taula 3: Criteris per la selecció de la mostra .....	130
Taula 4: Mostra convidada en la investigació .....	131
Taula 5: Aspectes contemplats en el qüestionari .....	136
Taula 6: Guió per al debat en els grups de treball .....	139
Taula 7: Cronograma de les actuacions realitzades .....	141

### **CAPÍTOL V: Anàlisi dels resultats obtinguts**

Gràfic 1: Sexe del professorat.....	146
Gràfic 2: El sexe del professorat, segons l'etapa educativa .....	146
Gràfic 3: Estudis realitzats .....	146
Gràfic 4: Situació laboral .....	147
Gràfic 5: Distribució del professorat, segon l'etapa educativa .....	148
Gràfic 6: Tipologia dels centres .....	149
Gràfic 7: Ubicació dels centres .....	149
Taula 1: Síntesi de la caracterització de la mostra .....	150
Taula 2: Coneixements previs sobre avaluació .....	151
Gràfic 8: Coneixements previs sobre avaluació .....	152
Gràfic 9: Consideració sobre l'avaluació .....	153
Gràfic 10: Procedència dels instruments d'avaluació.....	153
Gràfic 11: Dificultats en el disseny de l'avaluació .....	154
Gràfic 12: Dificultats en l'aplicació de l'avaluació.....	155
Taula 3: Consideració sobre les finalitats de l'avaluació .....	156
Gràfic 13: Avaluació dels continguts conceptuals .....	158
Gràfic 14: Avaluació dels continguts actitudinals .....	159
Gràfic 15: Sistemes generals d'avaluació .....	160
Gràfic 16: Instruments utilitzat per avaluar l'Educació Física .....	161
Taula 4: Preferències en els instruments d'avaluació .....	161
Gràfic 17: Models d'avaluació l'Educació Física .....	162
Taula 5: Els models d'avaluació utilitzats pels docents .....	163
Gràfic 18: Sistema de referència en l'avaluació l'Educació Física .....	163

*Jordi Díaz Lucea. (2002-2003)*

Taula 6: Sistema de referència en l'avaluació l'Educació Física .....	164
Gràfic 19: Instruments utilitzats per avaluar els continguts de primària .....	169
Gràfic 20: Instruments utilitzats per avaluar l'Educació Física a primària .....	170
Taula 7: Instruments utilitzats per avaluar cada bloc de contingut de primària ...	170
Gràfic 21: Instruments utilitzats per avaluar els continguts de Secundària .....	175
Gràfic 22: Instruments utilitzats per avaluar l'Educació Física a Secundària .....	175
Taula 8: Instruments utilitzats per avaluar cada bloc de contingut de Secundària.....	176
Gràfic 23: Moments en què es realitza l'avaluació .....	177
Gràfic 24: Motius que determinen els moments de l'avaluació .....	177
Taula 9: Grau d'importància d'algunes qüestions relacionades amb els moments de l'avaluació .....	178
Gràfic 25: Grau d'importància d'algunes qüestions relacionades amb els moments de l'avaluació .....	179
Gràfic 26: Participació de l'alumne en l'avaluació .....	179
Taula 10: Valoració real-ideal sobre alguns aspectes vinculats a l'avaluació .....	180
Gràfic 27: Valoració real-ideal sobre alguns aspectes vinculats a l'avaluació .....	181
Taula 11: Variables per l'anàlisi de la actuació-valoració docent .....	184
Gràfic 28: Distribució de la mostra per trams d'edat .....	185
Taula 12: Relació entre l'edat i l'experiència professional .....	185
Taula 13: Coneixements previs sobre avaluació, segons edats i experiència .....	186
Gràfic 29: Coneixements previs sobre avaluació, segons edats i experiència .....	187
Taula 14: Consideració de l'avaluació de l'Educació Física, segons edat i experiència .....	188
Gràfic 30: Consideració de l'avaluació de l'Educació Física, segons edat i experiència .....	188
Taula 15: Procedència dels instruments d'avaluació, segons edat i experiència ..	189
Gràfic 31: Procedència dels instruments d'avaluació, segons edat i experiència ..	189
Taula 16: Dificultats en el disseny de l'avaluació, segons edat i experiència.....	190
Gràfic 32: Dificultats en el disseny de l'avaluació, segons edat i experiència .....	191
Taula 17: Dificultats en l'aplicació de l'avaluació, segons edat i experiència .....	191
Gràfic 33: Dificultats en l'aplicació de l'avaluació, segons edat i experiència .....	192
Taula 18: Motius pels quals els docents avaluen, segons edat i experiència.....	192
Gràfic 34: Motius pels quals els docents avaluen, segons edat i experiència .....	193
Taula 19: Finalitat de l'avaluació de l'Educació Física, segons edat i experiència.	193
Gràfic 35: Finalitat de l'avaluació de l'Educació Física, segons edat i experiència.	194
Taula 20: Objecte de l'avaluació en l'Educació Física, segons edat i experiència.	194
Gràfic 36: Objecte de l'avaluació en l'Educació Física, segons edat i experiència.	195
Taula 21: Avaluació del professor, segons edat i experiència .....	195
Gràfic 37: Avaluació del professor, segons edat i experiència .....	196
Taula 22: Relació entre els continguts avaluats i els treballats a classe, segons edat i experiència .....	196
Gràfic 38: Relació entre els continguts avaluats i els treballats a classe, segons edat i experiència .....	197
Taula 23: Avaluació dels continguts conceptuals, segons edat i experiència.....	197
Gràfic 39: Avaluació dels continguts conceptuals, segons edat i experiència.....	198
Taula 24: Avaluació dels continguts actitudinals, segons edat i experiència.....	198
Gràfic 40: Avaluació dels continguts actitudinals, segons edat i experiència.....	199
Taula 25: Sistema general d'avaluació, segons edat i experiència .....	199
Gràfic 41: Sistema general d'avaluació, segons edat i experiència .....	200

*Jordi Díaz Lucea. (2002-2003)*

Taula 26: Instruments utilitzats per avaluar l'Educació Física, segons edat i experiència .....	200
Gràfic 42: Instruments utilitzats per avaluar l'Educació Física, segons edat i experiència .....	201
Taula 27: Model general d'avaluació de l'Educació Física, segons edat i experiència .....	202
Gràfic 43: Model general d'avaluació de l'Educació Física, segons edat i experiència .....	202
Taula 28: Finalitat que es persegueix amb el model d'avaluació, segons edat i experiència .....	203
Gràfic 44: Finalitat que es persegueix amb el model d'avaluació, segons edat i experiència .....	203
Taula 29: Instruments utilitzats per avaluar els blocs de continguts de primària, segons edat i experiència .....	204
Taula 30: Instruments utilitzats per avaluar els blocs de continguts de secundària, segons edat i experiència .....	205
Taula 31: Moments en què es realitza l'avaluació, segons edat i experiència .....	206
Gràfic 45: Moments en què es realitza l'avaluació, segons edat i experiència .....	206
Taula 32: Determinació dels moments de l'avaluació formativa, segons edat i experiència .....	207
Gràfic 46: Determinació dels moments de l'avaluació formativa, segons edat i experiència .....	207
Taula 33: Aspectes relacionats amb els moments de l'avaluació, segons edat i experiència .....	208
Gràfic 47: Aspectes relacionats amb els moments de l'avaluació, segons edat i experiència .....	209
Taula 34: Participació de l'alumnat en l'avaluació, segons edat i experiència .....	209
Gràfic 48: Participació de l'alumnat en l'avaluació, segons edat i experiència .....	210
Taula 35: Què és fa i què és el que s'hauria de fer respecte a l'avaluació (situació real), segons edat i experiència .....	211
Gràfic 49: Què és fa i què és el que s'hauria de fer respecte a l'avaluació (situació real), segons edat i experiència .....	212
Taula 36: Què és fa i què és el que s'hauria de fer respecte a l'avaluació (situació ideal), segons edat i experiència .....	212
Gràfic 50: Què és fa i què és el que s'hauria de fer respecte a l'avaluació (situació ideal), segons edat i experiència .....	213
Gràfic 51: Distribució del professorat per sexe .....	214
Taula 37: Coneixements previs sobre avaluació, segons edats .....	214
Gràfic 52: Coneixements previs sobre avaluació, segons el sexe .....	215
Taula 38: Consideració de l'avaluació de l'Educació Física, segons el sexe .....	216
Gràfic 53: Consideració de l'avaluació de l'Educació Física, segons el sexe .....	216
Taula 39: Procedència dels instruments d'avaluació, segons el sexe .....	217
Gràfic 54: Procedència dels instruments d'avaluació, segons el sexe .....	217
Taula 40: Dificultats en el disseny de l'avaluació, segons el sexe .....	217
Gràfic 55: Dificultats en el disseny de l'avaluació, segons el sexe .....	218
Taula 41: Dificultats en l'aplicació de l'avaluació, segons el sexe .....	218
Gràfic 56: Dificultats en l'aplicació de l'avaluació, segons el sexe .....	219
Taula 42: Motius pels quals els docents avaluen, segons el sexe .....	219
Gràfic 57: Motius pels quals els docents avaluen, segons el sexe .....	220
Taula 43: Finalitat de l'avaluació de l'Educació Física, segons el sexe .....	220

---

*Jordi Díaz Lucea. (2002-2003)*

Gràfic 58: Finalitat de l'avaluació de l'Educació Física, segons el sexe .....	221
Taula 44: Objecte de l'avaluació en l'Educació Física, segons el sexe .....	221
Gràfic 59: Objecte de l'avaluació en l'Educació Física, segons el sexe .....	222
Taula 45: Avaluació del professor, segons el sexe .....	222
Gràfic 60: Avaluació del professor, segons el sexe .....	222
Taula 46: Relació entre els continguts avaluats i els treballats a classe, segons el sexe .....	223
Gràfic 61: Relació entre els continguts avaluats i els treballats a classe, segons el sexe .....	223
Taula 47: Avaluació dels continguts conceptuals, segons el sexe .....	224
Gràfic 62: Avaluació dels continguts conceptuals, segons el sexe .....	224
Taula 48: Avaluació dels continguts actitudinals, segons el sexe .....	225
Gràfic 63: Avaluació dels continguts actitudinals, segons el sexe .....	225
Taula 49: Sistema general d'avaluació, segons el sexe .....	226
Gràfic 64: Sistema general d'avaluació, segons el sexe .....	226
Taula 50: Instruments utilitzats per avaluar l'Educació Física, segons el sexe .....	227
Gràfic 65: Instruments utilitzats per avaluar l'Educació Física, segons el sexe .....	227
Taula 51: Model general d'avaluació de l'Educació Física, segons el sexe .....	228
Gràfic 66: Model general d'avaluació de l'Educació Física, segons el sexe .....	228
Taula 52: Finalitat que es persegueix amb el model d'avaluació, segons el sexe .....	228
Gràfic 67: Finalitat que es persegueix amb el model d'avaluació, segons el sexe .....	229
Taula 53: Instruments utilitzats per avaluar els blocs de continguts de primària, segons el sexe .....	230
Taula 54: Instruments utilitzats per avaluar els blocs de continguts de secundària, segons el sexe .....	231
Taula 55: Moments en què es realitza l'avaluació, segons el sexe .....	232
Gràfic 68: Moments en què es realitza l'avaluació, segons el sexe .....	232
Taula 56: Determinació dels moments de l'avaluació formativa, segons el sexe .....	233
Gràfic 69: Determinació dels moments de l'avaluació formativa, segons el sexe .....	233
Taula 57: Aspectes relacionats amb els moments de l'avaluació, segons el sexe .....	234
Gràfic 70: Aspectes relacionats amb els moments de l'avaluació, segons el sexe .....	234
Taula 58: Participació de l'alumnat en l'avaluació, segons el sexe .....	235
Gràfic 71: Participació de l'alumnat en l'avaluació, segons el sexe .....	235
Taula 59: Què és el que fa respecte a l'avaluació, segons el sexe (real) .....	236
Gràfic 72: Què és el que fa respecte a l'avaluació, segons el sexe (real) .....	237
Taula 60: Què és el que s'hauria de fer respecte a l'avaluació, segons el sexe (ideal) .....	237
Gràfic 73: Què és el que s'hauria de fer respecte a l'avaluació, segons el sexe (ideal) .....	238
Taula 61: Coneixements previs sobre avaluació, segons l'etapa educativa .....	240
Gràfic 74: Coneixements previs sobre avaluació, segons l'etapa educativa .....	241
Taula 62: Consideració de l'avaluació de l'Educació Física, segons l'etapa educativa .....	242
Gràfic 75: Consideració de l'avaluació de l'Educació Física, segons l'etapa educativa .....	242
Taula 63: Procedència dels instruments d'avaluació, segons l'etapa educativa .....	242
Gràfic 76: Procedència dels instruments d'avaluació, segons l'etapa educativa .....	243
Taula 64: Dificultats en el disseny de l'avaluació, segons l'etapa educativa .....	243
Gràfic 77: Dificultats en el disseny de l'avaluació, segons l'etapa educativa .....	244
Taula 65: Dificultats en l'aplicació de l'avaluació, segons l'etapa educativa .....	245

*Jordi Díaz Lucea. (2002-2003)*



Gràfic 78: Dificultats en l'aplicació de l'avaluació, segons l'etapa educativa .....	245
Taula 66: Motius pels quals els docents avaluen, segons l'etapa educativa .....	245
Gràfic 79: Motius pels quals els docents avaluen, segons l'etapa educativa.....	246
Taula 67: Finalitat de l'avaluació de l'Educació Física, segons l'etapa educativa .	246
Gràfic 80: Finalitat de l'avaluació de l'Educació Física, segons l'etapa educativa .	247
Taula 68: Objecte de l'avaluació en l'Educació Física, segons l'etapa educativa .	248
Gràfic 81: Objecte de l'avaluació en l'Educació Física, segons l'etapa educativa .	248
Taula 69: Avaluació del professor, segons l'etapa educativa .....	249
Gràfic 82: Avaluació del professor, segons l'etapa educativa .....	249
Taula 70: Relació entre els continguts avaluats i els treballats a classe, segons l'etapa educativa .....	250
Gràfic 83: Relació entre els continguts avaluats i els treballats a classe, segons l'etapa educativa.....	250
Taula 71: Avaluació dels continguts conceptuals, segons l'etapa educativa.....	251
Gràfic 84: Avaluació dels continguts conceptuals, segons l'etapa educativa.....	251
Taula 72: Avaluació dels continguts actitudinals, segons l'etapa educativa.....	252
Gràfic 85: Avaluació dels continguts actitudinals, segons l'etapa educativa .....	252
Taula 73: Sistema general d'avaluació, segons l'etapa educativa .....	253
Gràfic 86: Sistema general d'avaluació, segons l'etapa educativa .....	253
Taula 74: Instruments utilitzats per avaluar l'Educació Física, segons l'etapa educativa .....	254
Gràfic 87: Instruments utilitzats per avaluar l'Educació Física, segons l'etapa educativa .....	254
Taula 75: Model general d'avaluació de l'Educació Física, segons l'etapa educativa .....	255
Gràfic 88: Model general d'avaluació de l'Educació Física, segons l'etapa educativa .....	255
Taula 76: Finalitat que es persegueix amb el model d'avaluació, segons l'etapa educativa .....	256
Gràfic 89: Finalitat que es persegueix amb el model d'avaluació, segons l'etapa educativa .....	256
Taula 77: Instruments utilitzats per avaluar els blocs de continguts de primària ..	258
Taula 78: Instruments utilitzats per avaluar els blocs de continguts de la ESO ....	259
Taula 79: Moments en què es realitza l'avaluació, segons l'etapa educativa .....	260
Gràfic 90: Moments en què es realitza l'avaluació, segons l'etapa educativa .....	260
Taula 80: Determinació dels moments de l'avaluació formativa, segons l'etapa educativa.....	261
Gràfic 91: Determinació dels moments de l'avaluació formativa segons l'etapa educativa .....	261
Taula 81: Aspectes relacionats amb els moments de l'avaluació, segons l'etapa educativa .....	262
Gràfic 92: Aspectes relacionats amb els moments de l'avaluació, segons l'etapa educativa.....	262
Taula 82: Participació de l'alumnat en l'avaluació, segons l'etapa educativa .....	263
Gràfic 93: Participació de l'alumnat en l'avaluació, segons l'etapa educativa .....	264
Taula 83: Què és el que fa respecte a l'avaluació, segons l'etapa educativa (real).....	265
Gràfic 94: Què és el que fa respecte a l'avaluació, segons l'etapa educativa (real).....	266

Taula 84: Què és el que s'hauria de fer respecte a l'avaluació, segons l'etapa educativa (ideal) .....	267
Gràfic 95: Què és el que s'hauria de fer respecte a l'avaluació, segons l'etapa educativa (ideal) .....	268
Gràfic 96: Centres públics i privats .....	269
Taula 85: Coneixements previs sobre avaluació, segons el tipus de centre .....	269
Gràfic 97: Coneixements previs sobre avaluació, segons el tipus de centre .....	270
Taula 86: Consideració de l'avaluació de l'Educació Física, segons el tipus de centre .....	270
Gràfic 98: Consideració de l'avaluació de l'Educació Física, segons el tipus de centre .....	271
Taula 87: Procedència dels instruments d'avaluació, segons el tipus de centre...	271
Gràfic 99: Procedència dels instruments d'avaluació, segons el tipus de centre ..	272
Taula 88: Dificultats en el disseny de l'avaluació, segons el tipus de centre .....	272
Gràfic 100: Dificultats en el disseny de l'avaluació, segons el tipus de centre .....	272
Taula 89: Dificultats en l'aplicació de l'avaluació, segons el tipus de centre .....	273
Gràfic 101: Dificultats en l'aplicació de l'avaluació, segons el tipus de centre .....	273
Taula 90: Motius pels quals els docents avaluen, segons el tipus de centre .....	274
Gràfic 102: Motius pels quals els docents avaluen, segons el tipus de centre .....	274
Taula 91: Finalitat de l'avaluació de l'Educació Física, segons el tipus de centre .....	275
Gràfic 103: Finalitat de l'avaluació de l'Educació Física, segons el tipus de centre .....	275
Taula 92: Objecte de l'avaluació en l'Educació Física, segons el tipus de centre .....	276
Gràfic 104: Objecte de l'avaluació en l'Educació Física, segons el tipus de centre .....	276
Taula 93: Avaluació del professor, segons el tipus de centre .....	276
Gràfic 105: Avaluació del professor, segons el tipus de centre .....	277
Taula 94: Relació entre els continguts avaluats i els treballats a classe, segons el tipus de centre .....	277
Gràfic 106: Relació entre els continguts avaluats i els treballats a classe, segons el tipus de centre .....	278
Taula 95: Avaluació dels continguts conceptuals, segons el tipus de centre .....	278
Gràfic 107: Avaluació dels continguts conceptuals, segons el tipus de centre .....	279
Taula 96: Avaluació dels continguts actitudinals, segons el tipus de centre .....	279
Gràfic 108: Avaluació dels continguts actitudinals, segons el tipus de centre .....	279
Taula 97: Sistema general d'avaluació, segons el tipus de centre .....	280
Gràfic 109: Sistema general d'avaluació, segons el tipus de centre .....	280
Taula 98: Instruments utilitzats per avaluar l'Educació Física, segons el tipus de centre .....	281
Gràfic 110: Instruments utilitzats per avaluar l'Educació Física, segons el tipus de centre .....	281
Taula 99: Model general d'avaluació de l'Educació Física, segons el tipus de centre .....	282
Gràfic 111: Model general d'avaluació de l'Educació Física, segons el tipus de centre .....	282
Taula 100: Finalitat que es persegueix amb el model d'avaluació, segons el tipus de centre .....	282

Gràfic 112: Finalitat que es persegueix amb el model d'avaluació, segons el tipus de centre .....	283
Taula 101: Instruments utilitzats per avaluar els blocs de continguts de primària, segons el tipus de centre .....	284
Taula 102: Instruments utilitzats per avaluar els blocs de continguts de secundària, segons el tipus de centre .....	285
Taula 103: Moments en què es realitza l'avaluació, segons el tipus de centre ....	286
Gràfic 113: Moments en què es realitza l'avaluació, segons el tipus de centre ....	287
Taula 104: Determinació dels moments de l'avaluació formativa, segons el tipus de centre .....	287
Gràfic 114: Determinació dels moments de l'avaluació formativa, segons el tipus de centre .....	288
Taula 105: Aspectes relacionats amb els moments de l'avaluació, segons el tipus de centre .....	288
Gràfic 115: Aspectes relacionats amb els moments de l'avaluació, segons el tipus de centre .....	289
Taula 106: Participació de l'alumnat en l'avaluació, segons el tipus de centre ....	289
Gràfic 116: Participació de l'alumnat en l'avaluació, segons el tipus de centre.....	290
Taula 107: Què és el que fa respecte a l'avaluació, segons el tipus de centre (real) .....	290
Gràfic 117: Què és el que fa respecte a l'avaluació, segons el tipus de centre (real) .....	291
Taula 108: Què és el que s'hauria de fer respecte a l'avaluació, segons el tipus de centre (ideal).....	291
Gràfic 118: Què és el que s'hauria de fer respecte a l'avaluació, segons el tipus de centre (ideal).....	292
Gràfic 119: Centres urbans, suburbans i rurals .....	294
Taula 109: Coneixements previs sobre avaluació, segons la ubicació del centre.	294
Gràfic 120: Coneixements previs sobre avaluació, segons la ubicació del centre.	295
Taula 110: Consideració de l'avaluació de l'Educació Física, segons la ubicació del centre .....	296
Gràfic 121: Consideració de l'avaluació de l'Educació Física, segons la ubicació del centre .....	296
Taula 111: Procedència dels instruments d'avaluació, segons la ubicació del centre .....	296
Gràfic 122: Procedència dels instruments d'avaluació, segons la ubicació del centre .....	297
Taula 112: Dificultats en el disseny de l'avaluació, segons la ubicació del centre	297
Gràfic 123: Dificultats en el disseny de l'avaluació, segons la ubicació del centre	298
Taula 113: Dificultats en l'aplicació de l'avaluació, segons la ubicació del centre.	298
Gràfic 124: Dificultats en l'aplicació de l'avaluació, segons la ubicació del centre.	299
Taula 114: Motius pels quals els docents avaluen, segons la ubicació del centre	299
Gràfic 125: Motius pels quals els docents avaluen, segons la ubicació del centre	300
Taula 115: Finalitat de l'avaluació de l'Educació Física, segons la ubicació del centre .....	301
Gràfic 126: Finalitat de l'avaluació de l'Educació Física, segons la ubicació del centre .....	301
Taula 116: Objecte de l'avaluació en l'Educació Física, segons la ubicació del centre .....	301

Gràfic 127: Objecte de l'avaluació en l'Educació Física, segons la ubicació del centre .....	302
Taula 117: Avaluació del professor, segons la ubicació del centre .....	302
Gràfic 128: Avaluació del professor, segons la ubicació del centre .....	302
Taula 118: Relació entre els continguts avaluats i els treballats a classe, segons la ubicació del centre .....	303
Gràfic 129: Relació entre els continguts avaluats i els treballats a classe, segons la ubicació del centre .....	303
Taula 119: Avaluació dels continguts conceptuals, segons la ubicació del centre .....	304
Gràfic 130: Avaluació dels continguts conceptuals, segons la ubicació del centre .....	304
Taula 120: Avaluació dels continguts actitudinals, segons la ubicació del centre.	304
Gràfic 131: Avaluació dels continguts actitudinals, segons la ubicació del centre.	305
Taula 121: Sistema general d'avaluació, segons la ubicació del centre .....	305
Gràfic 132: Sistema general d'avaluació, segons la ubicació del centre .....	306
Taula 122: Instruments utilitzats per avaluar l'Educació Física, segons la ubicació del centre .....	306
Gràfic 133: Instruments utilitzats per avaluar l'Educació Física, segons la ubicació del centre .....	307
Taula 123: Model general d'avaluació de l'Educació Física, segons la ubicació del centre.....	307
Gràfic 134: Model general d'avaluació de l'Educació Física, segons la ubicació del centre .....	308
Taula 124: Finalitat que es persegueix amb el model d'avaluació, segons la ubicació del centre .....	308
Gràfic 135: Finalitat que es persegueix amb el model d'avaluació, segons la ubicació del centre .....	309
Taula 125: Instruments utilitzats per avaluar els blocs de continguts de primària, segons la ubicació del centre .....	310
Taula 126: Instruments utilitzats per avaluar els blocs de continguts de secundària, segons la ubicació del centre .....	311
Taula 127: Moments en què es realitza l'avaluació, segons la ubicació del centre.....	312
Gràfic 136: Moments en què es realitza l'avaluació, segons la ubicació del centre .....	313
Taula 128: Determinació dels moments de l'avaluació formativa, segons la ubicació del centre .....	313
Gràfic 137: Determinació dels moments de l'avaluació formativa, segons la ubicació del centre .....	313
Taula 129: Aspectes relacionats amb els moments de l'avaluació, segons la ubicació del centre .....	314
Gràfic 138: Aspectes relacionats amb els moments de l'avaluació, segons la ubicació del centre .....	314
Taula 130: Participació de l'alumnat en l'avaluació, segons la ubicació del centre.....	315
Gràfic 139: Participació de l'alumnat en l'avaluació, segons la ubicació del centre.....	315
Taula 131: Què és el que fa respecte a l'avaluació, segons la ubicació del centre (real) .....	316

---

*Jordi Díaz Lucea. (2002-2003)*

Gràfic 140: Què és el que fa respecte a l'avaluació, segons la ubicació del centre (real) .....	317
Taula 132: Què és el que s'hauria de fer respecte a l'avaluació, segons la ubicació del centre (ideal) .....	317
Gràfic 141: Què és el que s'hauria de fer respecte a l'avaluació, segons la ubicació del centre (ideal) .....	318
Taula 133: Diferències trobades en les anàlisis de l'actuació-valoració docent ...	3169

#### **CAPÍTOL VIII: L'avaluació de l'Educació Física orientada a la presa de decisions**

Esquema 1: Participació de l'alumne en l'avaluació .....	375
Taula 1: La regulació, instrument d'aprenentatge (a partir de Allal, 1991) .....	379

#### **CAPÍTOL IX: Delimitació d'un marc teòric per una avaluació formativa en Educació Física**

Figura 1: Regulació interactiva .....	397
Figura 2: Regulació retroactiva .....	398
Figura 3: Regulacions mixtes .....	399
Taula 1: Mecanismes de regulació pedagògica .....	400
Esquema 1: El feed-back com a regulació en Educació Física .....	402
Taula 2: Utilitat de l'avaluació criterial en Educació Física .....	408
Figura 4: Representació de l'univers de mesura i de la línia de tall en l'avaluació criterial (Díaz Lucea, 1999) .....	412
Esquema 2: Els moments de l'avaluació formativa (Jorba, 1996) .....	413
Figura 5: Caràcter sistemàtic i circular de l'avaluació formativa .....	413
Taula 3: Què?, quan? i com? avaluar (Coll, 1986: 69) .....	414

#### **CAPÍTOL XI: Orientacions per a la presa de decisions en l'avaluació de l'Educació Física**

Esquema 1: Capacitats motrius .....	449
Esquema 2: Conductes motrius a avaluar en l'Educació Física escolar.....	450
Taula 1: Objecte de l'avaluació en l'Educació Física escolar .....	450
Taula 2: Orientació en la instrumentalització per l'avaluació dels blocs de continguts .....	451
Taula 3: Possibles continguts a avaluar de Control i Consciència Corporal .....	452



## ***Introducció general***





Aquest treball neix de la insatisfacció que personalment em produeixen determinades maneres o models que habitualment són aplicats per professors i professores per resoldre l'avaluació de l'Educació Física. No es tracta d'una crítica a aquests professionals ja que aquestes formes d'actuar estan totalment justificades per la inexistència d'estudis actuals adequats a les noves propostes educatives.

He de reconèixer que hem avançat força en la majoria d'aspectes de l'Educació Física (noves propostes pedagògiques, metodologies, continguts, funció de la mateixa a l'escola...), però l'avaluació ha quedat en un segon pla i se segueixen utilitzant models de rendiment orientats quasi exclusivament al producte o que no s'ajusten plenament a la realitat educativa.

Un tractament pedagògic del cos, noves funcions i finalitats de l'Educació Física, l'atenció a la diversitat de l'alumnat, la visió de la persona en totes les seves dimensions i, en definitiva, un procés d'ensenyament i aprenentatge de l'Educació Física de qualitat ha de regular-se per una nova orientació de l'avaluació.

L'objectiu principal d'aquesta recerca és arribar a determinar un conjunt de pautes i principis d'actuació que ajudin als mestres i professors d'Educació Física a prendre les decisions que comporta resoldre el procés d'avaluació de l'àrea d'Educació Física en qualsevol dels cicles i etapes de l'actual sistema educatiu obligatori.

Educar és una tasca complexa que requereix un treball constant i sistemàtic a més d'una vocació innata per poder anar superant els obstacles que van apareixent al llarg del camí. Per una part requereix:

- Un coneixement òptim de la matèria que s'ha d'ensenyar i la seva estructura interna.
- Una planificació i programació minuciosa que reculli la informació suficient i que respongui a les preguntes de què, com i quan ensenyar i avaluar?.

D'altra banda, i com en tot acte de comunicació, es requereix d'un conjunt d'habilitats essencials i imprescindibles que articulïn una bona comunicació docent. El simple coneixement i domini d'uns continguts i unes tècniques didàctiques no és garantia suficient per predir l'èxit en els resultats.

Per tot això, la present recerca s'orienta sobre l'anàlisi de les diferents decisions que el professor pren quan resol qualsevol situació relacionada amb l'avaluació i, més específicament, amb l'avaluació de l'Educació Física.

En aquest ordre d'actuació es pretén igualment relacionar el conjunt de decisions dels docents amb altres referents tant als professors (dades personals, formació, experiència,...) com del context educatiu on es desenvolupa la seva tasca docent.

Una vegada determinades i estudiades aquestes decisions i les inquietuds i expectatives dels professors, la recerca s'orienta en definir les línies generals

que poden definir un model d'avaluació orientat a la presa de decisions, és a dir, un model d'avaluació formativa que ajudi els docents a prendre les decisions relatives a l'avaluació de l'alumnat amb el màxim rigor i coherència així com el màxim respecte a les teories i concepcions educatives actuals.

En aquest ordre d'actuació, la recerca es desenvolupa a sota el paradigma educatiu denominat *mediacional centrat en el pensament del professor*. Aquest paradigma parteix del supòsit que l'ensenyament pot considerar-se com un procés de planificació i execució d'actuacions, un *procés d'adopció de decisions*.

Dins d'aquest esquema, el comportament és el resultat del *pensament del professor*. És, per tant, objecte d'aquestes investigacions, identificar les variables que configuren aquest procés d'adopció de decisions. L'objectiu principal és *rastrear el pensament del professor* en una sèrie concreta d'accions didàctiques relacionades amb l'avaluació de l'Educació Física.

La metodologia que hem utilitzat es fonamenta en el paradigma descriptiu i interpretatiu que abans ja hem definit; és a dir, volem saber que és el que els docents fan en matèria d'avaluació i alhora interpretar i entendre perquè ho fan. Es tracta d'un estudi transversal de la situació actual per tal de poder incidir en les qüestions que es consideri oportú mitjançant la proposta d'unes pautes d'actuació alhora de prendre les decisions corresponents.

Per l'obtenció de la informació s'han utilitzat dos procediments, el primer, i el més ampli i important, ha estat un qüestionari i, en segon lloc, s'han fet un seguiment de grups de treball sobre l'Educació Física.

Tot el treball està estructurat en tres grans nuclis corresponen, els dos primers, al marc teòric i al marc aplicat de la recerca i, el tercer, a la proposta d'un model o d'un conjunt d'orientacions sobre l'avaluació de l'Educació Física.

Cadascun d'aquest tres grans nuclis estan formats per diferents capítols que en total sumen XI. La taula següent mostra l'estructura general d'aquest treball i el conjunt dels diferents capítols que formen els tres nuclis en què s'ha estructurat el mateix.

	Introducció general
<b>MARC TEÒRIC</b>	I. Delimitació de l'Objecte d'estudi
	II. Marc teòric de l'avaluació de l'Educació Física
	III. Present i futur de l'avaluació de l'Educació Física
<b>MARC APLICAT</b>	IV. Disseny i desenvolupament de la investigació
	V. Anàlisi dels resultats obtinguts
	VI. Conclusions generals
<b>CONCRECIÓ D'UN MODEL D'AVALUACIÓ DE L'EDUCACIÓ FÍSICA</b>	VII. Limitacions de l'estudi i noves línies de recerca
	VIII. L'avaluació de l'Educació Física orientada a la presa de decisions
	IX. Delimitació d'un marc teòric per una avaluació formativa i educativa en Educació Física
	X. Instruments i mitjans per l'avaluació de l'Educació Física
	XI. Orientacions per a la presa de decisions en l'avaluació de l'Educació Física
	Bibliografia



# MARC TEÒRIC



Capítol I:

## ***Delimitació de l'objecte d'estudi***

1. ÀMBIT DEL PRESENT TREBALL
2. DEFINICIÓ DEL PROBLEMA OBJECTE D'INVESTIGACIÓ
3. OBJECTIUS DE LA INVESTIGACIÓ





## **1. ÀMBIT DEL PRESENT TREBALL**

Tal i com s'ha descrit en la introducció, el present treball pretén apropar-se al coneixement de la situació actual de les accions que sobre l'avaluació de l'Educació Física en les etapes obligatòries d'ensenyament realitzen els seus professors. És, doncs, ***l'avaluació de l'Educació Física*** l'eix central del treball a partir del qual ens interessa conèixer tot una sèrie d'aspectes relacionats amb la mateixa, tal com la presa de decisions del professor, el seu pensament, la incidència de les teories implícites, etc.

En general, volem intentar conèixer com els mestres i professors d'Educació Física resolen l'avaluació i quins són els diferents condicionats que incideixen sobre la mateixa. En definitiva, es tracta d'un treball descriptiu i interpretatiu alhora, ja que no només vol conèixer què és el que fan els professors respecte a l'avaluació de l'Educació Física, sinó que també intentarà interpretar i entendre els motius de les diferents accions i decisions que comporta el procés avaluatiu.

L'àmbit general d'aquest treball és la investigació educativa i, dintre d'ella, l'Educació Física en particular. L'àmbit més específic ho constitueixen, d'una banda, els mestres i professors d'Educació Física de les etapes obligatòries d'ensenyament en els centres educatius de Catalunya i, d'altra banda, l'estudi de les decisions que aquests prenen al voltant de l'avaluació de l'àrea. En definitiva, és el pensament del professor el principal element que articula la investigació

En tractar-se d'un treball que intentarà descriure una realitat per a posteriorment interpretar-la, ens mourem dins d'un paradigma d'integració quantitatiu-qualitatiu d'investigació en ciències socials i, consegüentment, utilitzarem una metodologia i uns instruments d'obtenció d'informació pertinent amb aquest paradigma.

## **2. DEFINICIÓ DEL PROBLEMA OBJECTE D'INVESTIGACIÓ**

L'avaluació de l'Educació Física en el context educatiu és un tema d'interès per a la majoria dels professors que imparteixen aquesta àrea i s'ha convertit, alhora, en un motiu de preocupació entre els mateixos. He tingut la possibilitat de comprovar al llarg de la meua etapa com a formador de formadors aquesta preocupació i la demanda existent de formació en aquest àmbit.

L'avaluació de l'Educació Física en l'àmbit educatiu és un tema d'interès per a la majoria dels docents que imparteixen aquesta àrea com també un motiu de preocupació entre els mateixos.

L'avaluació de l'Educació Física juntament amb la programació ha estat una de les principals preocupacions que en els últims anys ha ocupat l'atenció dels professionals de l'Educació Física. La implantació d'un nou Sistema Educatiu ha comportat una sèrie de canvis conceptuals i pedagògics de moltes

de les accions que el professor realitza. Això desencadena la necessitat d'adaptar i, a vegades, modificar les maneres d'actuar dels professors en determinades accions i en la reconstrucció i generació de noves rutines docents.

Aquest conjunt d'adaptacions, canvis, modificacions, etc. que el professor realitza es produeix a partir de la incidència de factors diversos; constituint en cada docent una manera concreta i singular d'entendre i conformar la professió dins d'un marc general i únic definit pel propi Sistema Educatiu.

A tot això cal sumar-hi l'evolució que en general ha sofert l'Educació Física en la majoria dels seus elements. En aquest sentit hem vist com han anat sorgint noves metodologies i l'aparició de noves propostes i models pedagògics de tractament del cos a l'escola. Podem considerar que l'evolució que ha comportat l'àrea ha estat molt positiva des de tots els punts de vista i, de manera molt especial, les seves repercussions a l'escola i, per extensió, en el propi Sistema Educatiu.

De totes maneres és important observar i destacar com l'avaluació de l'Educació Física no ha seguit el mateix camí o, si més no, no ha tingut la mateixa evolució que la resta d'elements. Ens troben en una situació respecte a l'avaluació molt semblant a la de fa molts anys. Malgrat el professorat és conscient d'aquesta situació no es prenen les mesures necessàries per a esmenar-la i buscar alternatives als sistemes més clàssics i tradicionals d'avaluació.

No seríem honrats si no reconeguéssim que en els últims anys han aparegut algunes propostes alternatives sobre l'avaluació de l'Educació Física i que hi ha professionals preocupats per trobar alternatives vàlides a la qüestió. Estem, doncs,, en un moment complicat on es barregen aspectes tan dispars i contradictoris com són les concepcions i pràctiques més tradicionals de l'avaluació i el dubte davant d'inquietuds professionals i alternatives actuals; entre propostes objectives i fàcils de dur a terme i propostes qualitatives més complexes de realitzar; entre les funcions de l'Educació Física més tradicionals i arrelades a l'escola i la incorporació de noves i diferents funcions de la mateixa; entre la perspectiva d'entrenar cossos i la d'educar cossos. En definitiva, tal i com diu López Pastor (2001), estem perduts entre el dubte i la tradició.

Ens trobem en un moment complex on fa falta definir noves propostes sobre l'avaluació de l'àrea, adequades a les demandes actuals de la societat i de les concepcions educatives de recent incorporació al món educatiu.

En aquest sentit cal reflexionar i fer-se la següent pregunta: per què un gran nombre de docents utilitzen el sistema tradicional d'avaluació si manifesten no estar totalment d'acord amb el mateix?

Les respostes a aquesta qüestió són relativament fàcils de trobar i d'entendre. El que no és fàcil és trobar una alternativa vàlida, coherent i pràctica a l'avaluació i, precisament, això últim és la principal resposta a la

pregunta formulada.

La majoria de publicacions i articles apareguts en els darrers anys al voltant de l'avaluació de l'Educació Física i la seva intencionalitat de constituir-se com alternativa als sistemes tradicionals es caracteritzen per dos elements destacats. El primer, és que totes elles donen voltes a la definició del problema; problema que tal com s'ha dit és ja ben conegut pels docents i, en aquest sentit, no aporten gaire de nou. El segon fet destacable és que la majoria d'elles no donen alternatives al problema i, quan en alguna ocasió ho fan, aquestes alternatives no acostumen a tenir la consistència suficient per erigir-se com alternatives reals als sistemes tradicionals d'avaluació. La majoria d'aquestes propostes són molt teòriques, molt idealistes, poc perdurables en el temps, difícils d'aplicar en certs contextos educatius, etc.

Així doncs, en el moment i context actual, els professors tenen la necessitat de disposar d'un conjunt de pautes d'actuació respecte a l'avaluació que els orienti i els ajudi a poder prendre el cúmul de decisions que comporta resoldre aquesta qüestió en funció de múltiples i diferents variables. En definitiva, es tracta d'establir un conjunt d'orientacions emmarcades en una concepció de l'ensenyament i, per extensió de l'avaluació, que orientin les decisions que els docents han de resoldre, més que establir un model d'avaluació que hom pot considerar ideal però que li manqui aplicabilitat, utilitat i coherència.

Es tracta de definir una mena de model polivalent i ampli amb orientacions que puguin ajudar als docents a prendre les corresponents decisions i que doni resposta i solució, entre moltes altres preguntes, a les següents:

- Tenim una exposició raonada i clarament formulada de les nostres propostes, incloent-hi una filosofia educativa subjacent?
- Sabem sobre quines bases hem seleccionat les activitats d'avaluació?
- Les activitats d'avaluació avaluen realment el que vull?
- Tenim clars els criteris per fer una valoració de cada activitat d'avaluació?
- Els instruments d'avaluació utilitzats són apropiats a les necessitats, capacitats i interessos de l'alumnat?
- Disposem de mitjans i equip necessari per a dur a terme l'avaluació?
- Hi ha un sistema per enregistrar la informació, assegurar la retroinformació als alumnes i reconsiderar el que hauria de fer en conèixer els resultats, tan pretesos com inesperats?
- Disposem d'un informe del perfil, clar i estructurat, per a cada alumne?
- Quin és l'objecte de l'avaluació de l'Educació Física?
- Quins criteris utilitzo per a qualificar els meus alumnes?
- Com puc avaluar els diferents continguts de l'Educació Física?

- Com avaluem en Educació Física els conceptes, els procediments i les actituds?
- Quins són els instruments d'avaluació més adients per a cada situació?
- Quins aspectes de la motricitat humana tinc que avaluar?
- Etc.

Darrere d'aquests i molts altres interrogants es troben un conjunt de qüestions vinculades directament amb els models i tècniques d'avaluació imperants en diferents moments i èpoques de la història de l'Educació Física que han deixat empremta en els professors i en la manera de resoldre l'avaluació de l'Educació Física..

Aquest treball s'orientarà precisament en conèixer aquestes qüestions per poder guiar el professor en l'avaluació de l'Educació Física. Pretenem, per tant, una doble finalitat: per una part, conèixer què és el que fa respecte a l'avaluació i per què ho fa, i per altra, aproximar-nos a una proposta de model ampli, polivalent i flexible d'avaluació que orienti als docents en el seu context particular i en la seva situació específica.

La primera finalitat tracta, doncs, de realitzar un *estudi transversal* de les accions que en matèria d'avaluació de l'Educació Física duen a terme els professors i professores. La segona finalitat pretén, doncs, orientar un conjunt d'orientacions i pautes d'actuació vers l'avaluació.

## 2.1. Formulació d'una hipòtesi inicial de treball

Si considerem que moltes de les accions docents són el resultat d'haver optat per una solució concreta, podem establir que aquestes són producte d'un procés d'adopció o de presa de decisions per part del professor. Des d'aquesta perspectiva hem d'entendre també que l'avaluació és el resultat d'un procés de presa de decisions per part del professor. Però, quines motivacions duen al professor a prendre unes decisions i no altres en la solució de les qüestions o problemes?. És evident que ha d'existir una sèrie de condicionants de diversa índole que fan que el professor opti per unes o altres solucions en cadascuna de les qüestions i en cada context determinat. Aquest conjunt de condicionants està compost per elements de tipus cultural, formatiu, d'experiències personals, de la pròpia concepció pedagògica, etc. Les diferents accions que realitzen els professors en qualsevol de les diferents fases de l'acció didàctica (preactiva, interactiva i postactiva) no són el resultat de l'aplicació de forma mecànica i inflexible d'un manual d'instruccions, sinó el resultat d'un procés conscient i reflexiu. No podem entendre avui en dia l'acció del professor com un simple executor inflexible d'un currículum totalment definit i tancat. El professor actua de mediador entre el currículum i els alumnes a partir de la situació real on es desenvolupa el procés d'ensenyament i aprenentatge. Aquesta visió o plantejament duu inherent la necessitat que el professor utilitzi el seu

coneixement pràctic, que influeixi la seva manera de pensar i d'entendre l'ensenyament o que tingui una actitud concreta en la interpretació i solució de les accions docents. Com a resultat de les reflexions anteriors podem plantejar inicialment la següent hipòtesi:

**LES DECISIONS QUE EL PROFESSOR PREN EN EL DISSENY I APLICACIÓ DE L'AVALUACIÓ DE L'EDUCACIÓ FÍSICA ESTAN CONDICIONADES PER LA SEVA FORMACIÓ DOCENT, NIVELL D'EXPERIÈNCIA, PER LES TEORÍES IMPLÍCITES QUE AQUEST TÉ SOBRE L'ENSENYAMENT I PER LA SEVA ACTITUD DAVANT L'ACTE DIDÀCTIC**

*Quadre 1: Hipòtesi inicial de treball*

### **3. OBJECTIUS DE LA INVESTIGACIÓ**

Amb aquest treball pretenem una doble finalitat. D'una banda, ens interessa conèixer quin és el pensament del professor i la incidència d'aquest sobre les decisions que pren en l'avaluació de l'Educació Física; és a dir, volem saber què és el que fa per avaluar l'Educació Física, com ho fa i per què ho fa.

D'altra banda, i prenent els resultats anteriors com a punt de partida, volem aproximar-nos a un model d'avaluació orientat a la presa de decisions, a un model d'avaluació formativa de l'Educació Física.

La nostra investigació s'orienta cap al coneixement de les qüestions plantejades i cap a la comprovació de la hipòtesi formulada. Així doncs, els objectius generals que guiaran les nostres accions són els següents:

- a) Conèixer i determinar les maneres de resoldre l'avaluació de l'Educació Física dels professors de les diferents etapes obligatòries d'ensenyament.
- b) Conèixer els principals factors que incideixen en les decisions que els professors prenen per dur a terme l'avaluació de l'Educació Física.
- c) Detectar necessitats de formació tant inicial com continuada del professorat en els processos d'avaluació didàctica de l'Educació Física i proposar solucions.
- d) Definir un conjunt d'orientacions per dur a terme una avaluació

formativa de l'Educació Física sota un model orientat al procés d'ensenyament i aprenentatge i a la presa de decisions del professor.

Una vegada delimitats els objectius generals que ens proposem aconseguir amb el desenvolupament d'aquesta investigació és necessari delimitar tota una sèrie de parcel·les d'estudi imprescindibles per configurar tant una base teòrica que permeti apropar-nos al context i al coneixement científic així com desenvolupar la part aplicada. Per aquest motiu, aquest treball pretén igualment els següents objectius específics:

- 1) Desenvolupar la investigació sota el paradigma de "mediació del professor".
- 2) Conèixer com és el pensament, les creences i les teories implícites dels professors en general i dels d'Educació Física en particular.
- 3) Conèixer la fonamentació teòrica sobre l'avaluació didàctica en general i sobre la de l'Educació Física en particular.
- 4) Analitzar i valorar globalment l'actuació del docent d'Educació Física respecte a l'avaluació de l'àrea.
- 5) Analitzar i valorar l'actuació del docent d'Educació Física d'acord amb les variables personals, professionals i contextuals.
- 6) Fer aportacions concretes en matèria d'avaluació per a la formació del professorat d'Educació Física.

***Marc teòric de l'avaluació de l'Educació Física***

1. INTRODUCCIÓ
2. ORIGEN, EVOLUCIÓ I CONCEPCIONS SOBRE L'AVALUACIÓ
3. MODELS D'AVALUACIÓ EN EDUCACIÓ FÍSICA





## **1. INTRODUCCIÓ**

En primer lloc, és necessari delimitar l'àmbit d'estudi al que ens volem referir quan parlem d'avaluació educativa. Així doncs, en aquest cas, ens referim a aquella que es duu a terme dins dels processos d'ensenyament i aprenentatge en qualsevol nivell de l'actual Sistema Educatiu.

Dins de l'ampli ventall de situacions en què l'avaluació està present, aquest treball se centra sobre l'avaluació educativa dels processos d'ensenyament i aprenentatge en els centres escolars deixant al marge, per tant, l'avaluació referida a programes i l'avaluació com investigació educativa.

Si parlem d'avaluació educativa és imprescindible referir-se a aquella que es realitza sobre els diferents elements bàsics que intervenen en el procés educatiu. Per tant, ens hem de referir a l'avaluació de l'alumnat (la més habitual tradicionalment), a l'avaluació del professorat (poc estesa i practicada) i, finalment, a l'avaluació dels processos d'ensenyament i aprenentatge (poc habitual).

Aquest capítol està estructurat en dos nuclis de continguts els quals constitueixen una fonamentació teòrica sobre l'avaluació educativa de l'Educació Física per poder, posteriorment, abordar amb més profunditat la situació actual de la mateixa en els centres escolars.

Un breu repàs a l'origen de la mateixa, a la seva evolució i algunes de les concepcions que han definit models i formes concretes d'actuar, formen el primer d'aquests dos nuclis.

El segon nucli, se centra en l'avaluació de l'Educació Física, realitzem un estudi i anàlisi sobre els diferents models que han estat, i alguns d'ells continuen estant, característics de l'àrea i que han representat un pes important en la concepció i pràctica de la mateixa en els centres educatius.

Amb tot això, pretenen establir un punt de partida per poder introduir-nos posteriorment en una descripció de la situació actual de l'Educació Física en el Sistema Educatiu i poder efectuar propostes per al futur.

## **2. ORIGEN, EVOLUCIÓ I CONCEPCIONS SOBRE L'AVALUACIÓ.**

L'avaluació és una acció quotidiana que totes les persones realitzen amb objectius i finalitats diferents. Moltes de les accions inherents a la persona li són pròpies des del seu origen. L'avaluació ha estat una activitat comuna i característica dels éssers humans des que aquest existeix. En les accions que cada dia duem a terme es produeix, tant de manera conscient com inconscient, un seguit de valoracions, estimacions, comprovacions, etc., que corresponen a processos avaluatius de tota mena d'aspectes, temes i qüestions.

És evident que en aquesta avaluació que en general duem a terme les persones hi ha diferències importants i significatives amb l'avaluació que es realitza en els centres educatius o altres institucions. De les moltes formes i

alternatives que ens aniran apareixent en l'avaluació, trobem, en primer lloc una primera diferenciació de la mateixa. Considerem, doncs, que existeix una avaluació que té una connotació popular i quotidiana i una altra que posseeix un caràcter més científic.

Dins de l'avaluació que es realitza amb aquest caire científic i d'una manera més o menys sistemàtica, trobem l'avaluació educativa o, més concretament, aquella que es realitza en els centres educatius. Aquesta cobra una importància i característiques que fan que tingui entitat pròpia i que hagi estat present en el món educatiu des dels temps més remots.

L'avaluació, com altres aspectes que envolten al món educatiu ha passat per diferents concepcions, sent, en els anys més recents, un dels elements didàctics que més ha evolucionat en el context educatiu i social alhora de ser una de les qüestions que més ha preocupat als docents i a la pròpia administració educativa.

De la presència de l'avaluació en el món educatiu temin constància que ja uns mil·lennis abans de Crist a Grècia, Sòcrates i altres mestres grecs ja utilitzaven una mena de qüestionaris per avaluar als seus alumnes. Alguna cosa similar ocorre també en la cultura romana.

Si és cert que el concepte d'avaluació neix i creix en el món escolar, aquesta no adquireix la consideració i rellevància fins a convertir-se en una pràctica sistemàtica a finals del segle XIX i principis del XX. Hem de considerar, doncs, que l'avaluació sistemàtica és una acció didàctica que es fa en els centres educatius des de fa poc temps. És en aquest període de poc més d'un segle quan es considera l'avaluació com un element més del procés educatiu. Aquesta adquireix diferents concepcions i és aplicada sota models educatius imperants en cada moment i sota la influència de diferents paradigmes educatius.

Ralph Tyler és considerat el veritable pare de l'avaluació sistemàtica ja que és ell el que introdueix per primera vegada en el context escolar el concepte *d'avaluació educativa* la qual consisteix bàsicament en comparar els resultats de l'ensenyament amb uns objectius plantejats prèviament.

En aquest sentit, la finalitat més important de l'avaluació és obtenir tota aquella informació que permeti comprovar si els alumnes han assolit els objectius que prèviament s'havien marcat. Així, els plantejaments de Tyler s'orienten en defensar que difícilment es pot progressar i avaluar els resultats dels alumnes si prèviament no s'han establert unes fites i uns objectius molt concrets i expressats en termes de comportaments observables.

## 2.1. Evolució de l'avaluació en el context educatiu

Les aportacions de Tyler signifiquen un canvi molt important en els plantejaments avaluatius de l'època i trenquen amb el concepte de l'avaluació orientada a establir diferències entre els alumnes i es passa a avaluar el grau

d'assoliment d'uns objectius formulats prèviament. Aquesta visió de l'avaluació fa també una contribució important als plantejaments curriculars pel que representa de millora qualitativa del mateix.

La concepció de l'avaluació orientada a la comparació entre els resultats i els objectius plantejats prèviament comporta una avaluació centrada exclusivament en el producte final i no exerceix cap mena d'acció sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge. Així, l'avaluació es restringeix a la simple mesura de l'èxit de l'ensenyament a partir de les adquisicions observables que els alumnes han fet. D'aquesta manera, l'avaluació era (i en ocasions continua sent) sinònim d'examen, prova, mesurament de resultats, centrada en l'alumne, en el rendiment acadèmic i rendiment físic, etc.; en definitiva, l'avaluació consisteix en l'emissió d'un judici de valor dels aprenentatges dels alumnes.

L'avaluació, com a judici de valor, se centra exclusivament en la part final de l'aprenentatge i és l'alumne l'únic element que es té en consideració. Mesurament i avaluació són sinònims inseparables i activitats intercanviables i en cap cas és tingut en compte el programa i el context ni es valora el currículum ni l'acció del professor.

Al voltant de la meitat del segle XX coincideixen dos fets importants que donen un gir significatiu al concepte d'avaluació educativa desenvolupat a partir de les teories de Tyler. Per una part, l'aparició de noves corrents educatives i de noves propostes que tenen el seus fonaments en la psicologia evolutiva i que donen origen a un moviment crític sobre els plantejaments educatius en general i sobre l'avaluació en particular. Per altra part, el contrasentit que suposà per als EEUU una inversió econòmica molt important en matèria educativa i un gran esforç social en la mateixa i que fossin els Russos els primers en aconseguir llançar a l'espai l'Sputnik I en 1957 avançant-se així als americans en la carrera per la conquesta de l'espai. Aquest fet fa tremolar el Sistema Educatiu Amèrica i es considera que la clau de l'èxit de l'ensenyament està en un model d'avaluació diferent al vigent.

A partir d'aquests fets apareixen un conjunt de propostes de models i procediments d'avaluació igualment sistemàtica però que tenen orientacions diferents i que obren les seves finalitats a altres aspectes del procés educatiu. Es comença a considerar la importància de l'avaluació del procés, l'avaluació dels programes, del professor, etc. Aquests models conviuen entre ells i es perpetuen fins a l'actualitat, presentant certs matisos, diferències i orientacions.

En el nostre país, l'avaluació ha seguit un mateix procés d'evolució i actualment està immersa en un procés de canvi i transformació a partir de les noves concepcions educatives que va comportar la reforma educativa del 1990 impulsada i regulada per la LOGSE. L'avaluació en Educació Física ha seguit els passos de l'avaluació educativa en general. Del desenvolupament històric de l'avaluació s'observa que aquest concepte ha seguit una ràpida i profunda evolució, enriquint-se en cada època amb aportacions noves i adquirint nombrosos perfils que, encara que mantenen en comú algun aspecte nuclear

(assignació de judicis de valor), no permeten assumir-lo com únic sinó d'una manera polifacètica.

## **2.2. Diferents concepcions sobre l'avaluació**

Ja hem dit que l'avaluació sistemàtica s'incorpora al món escolar a principis del segle XX per tant, tenim que considerar que, malgrat que la seva historia com a tal és curta, que en la seva evolució han aparegut diferents concepcions i que és difícil establir moments per a cada una d'elles ja que hi ha hagut una certa convivència de vàries al mateix temps.

A continuació descrivim les concepcions més importants que han determinat una manera concreta i específica de concebre l'avaluació a partir de principis del segle passat i que són comunes al món educatiu i, posteriorment, ens centrarem en els models d'avaluació específics de l'Educació Física que han representat diferents concepcions de la mateixa i de la pròpia concepció de l'àrea.

### **a) L'avaluació com a mesura dels aprenentatges**

Aquesta concepció inclou el període de temps que va de la instauració de l'avaluació en el context educatiu fins els primers anys del segle XX. La finalitat única de l'avaluació és mesurar els aprenentatges que els alumnes han fet i que aquests poden manifestar a través de la conducta o d'altres procediments.

Per tal de poder determinar el nivell d'aquests aprenentatges, proliferen tot un seguit d'instruments que tenen per finalitat poder copsar, de la manera més objectiva, els nivells assolits per cada alumne. Els exàmens, les proves, els tests són, entre altres, els mitjans per mesurar l'aprenentatge.

En cap cas es té en compte altres elements ni l'avaluació se centra sobre els altres factors que intervenen en l'ensenyament. La detecció de diferències entre els alumnes i el nivell que cadascun d'ells ha assolit determinen la forma d'aquesta concepció de l'avaluació.

### **b) L'avaluació com emissió d'un judici de valor**

Entre els anys 1940 i 1960 agafa força una nova concepció de l'avaluació a partir dels postulats de Tyler. Es pretén arribar a sistematitzar un model d'avaluació que no només es limiti a mesurar els aprenentatges dels alumnes sinó que pugui establir comparacions entre els aprenentatges assolits i uns propòsits establerts prèviament. L'avaluació s'orienta en poder formular un enjudiciament, un judici de valor, entre allò que es pretenia que els alumnes arribessin a assolir i el que veritablement havien assolit.

Aquesta concepció comporta dos moments importants que són els que donen sentit al concepte d'avaluació sistemàtica; és a dir, és necessari establir

un procés sistemàtic per a poder comparar els propòsits de l'ensenyament i els resultats obtinguts. Els propòsits són els objectius de l'aprenentatge, els quals han d'estar formulats en forma de comportaments que puguin ser observats i, mesurats. Conserven els mateixos instruments objectius de mesura utilitzats en la concepció anterior; és a dir, els exàmens proves, tests...

Aquesta concepció fa, per primera vegada, una diferenciació del concepte d'avaluació entre el que és el mesurament i el que representa la pròpia avaluació. Així, mesurament i avaluació són dos conceptes diferents però que no es poden dissociar ja que no s'entén cap d'ells sense la presència de l'altre.

### c) L'escola Nova

A partir de la dècada de 1960 apareix, de manera generalitzada, un moviment que qüestiona els principis i concepcions imperants en el Sistema Educatiu i tracta de buscar alternatives sota una revisió i un plantejament crític de la situació. El concepte de l'avaluació passa a una nova reconceptualització i es plantegen nous models orientats a una avaluació formativa que arribi a ser un instrument que incideixi sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge i no tan sols sobre els resultats que al final del mateix s'obtenen.

És també en aquest període quan comença una etapa que es caracteritza per la intensa activitat al voltant de l'avaluació i pel aprofundiment en el seu estudi (Cronbach i Glaser, 1963; Eisner, Scriven, Stufflebeam i Stake, 1967; Popham, 1971), sent, probablement, els estudis de Stufflebeam i Stake els que més i millor orienten el model d'avaluació formativa i criterial i la concepció que ha arribat fins l'actualitat.

Stufflebeam (1987) situa el propòsit de l'avaluació en el procés i no tan sols en el producte final i considera que l'avaluació com a regulació del procés és la guia per arribar a l'avaluació dels resultats. *"L'avaluació és el procés d'identificar, obtenir i proporcionar informació útil i descriptiva sobre el valor i mèrit de les fites, 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"* (Stufflebeam 1987).

Per altra part, Scriven (1967) diferencia els conceptes d'avaluació sumativa i formativa i introdueix el concepte d'avaluació criterial. Considera que l'avaluació ha de servir per ajudar l'alumne a progressar i per a determinar, de manera sistemàtica i objectiva el valor o mèrit d'alguna cosa.

Tots aquests plantejaments donen pas, en la dècada de 1970, a la proliferació de nous models d'avaluació com a guia del procés educatiu i apareix així l'avaluació qualitativa com a alternativa i com a resposta al model quantitatiu utilitzat fins al moment.

Les estratègies d'avaluació sota un model qualitatiu fan que apareguin i es fomentin els instruments d'avaluació centrats en l'observació, descripció i

interpretació de tot el que succeeix a l'aula centrant l'interès en tot allò que succeeix en el procés i no exclusivament en les concordances entre els objectius plantejats i els resultats obtinguts.

Aquesta idea de l'avaluació es manté fins als anys 1990 on, amb lleugeres modificacions s'implanta una nova concepció de la mateixa en consonància amb els nous plantejaments educatius i, més específicament, per la idea del professor com a mediador entre el coneixement i els alumnes i com a ser racional que ha de prendre decisions en la seva activitat docent. Neix així una concepció de l'avaluació orientada a la presa de decisions.

#### **d) L'avaluació orientada a la presa de decisions**

La dicotomia plantejada entre avaluació quantitativa i qualitativa deixa pas a un intent d'aproximació entre les dues i es creu que tant una, com l'altra, poder ser útils i necessàries en l'avaluació; és a dir, es destaca el caràcter complementari de les dues i, especialment, des d'un punt de vista pràctic i d'aplicació, la seva utilitat i aplicabilitat. Però la realitat en els centres educatius és un altre, hi ha professors que mantenen els sistemes tradicionals i altres que desenvolupen formes d'avaluació amb plantejaments i criteris exclusivament qualitatius.

En l'actualitat, l'avaluació és un dels temes més debatuts i que ocupen l'atenció dels docents i com a conseqüència es produeix una proliferació de models i propostes que sota una visió orientada a resoldre els problemes que la mateixa planteja generen una nova concepció que té el seu eix central en la presa de decisions del professor. La metodologia de caràcter quantitatiu cedeix pes a la qualitativa per tal de tenir una tipologia d'informació que permeti aquesta presa de decisions. Rossell (1996: 18) diu al respecte: *“Es constata que l'avaluació és l'eix vertebrador del procés educatiu i que les decisions en aquest camp impregnen la resta de les opcions: objectius, mètodes d'ensenyament, recursos utilitzats, etc.”*.

Aquesta nova concepció sobre l'avaluació va més enllà de la mesura i pretén que la mateixa sigui un instrument de regulació del procés d'ensenyament i aprenentatge i, conseqüentment, un instrument d'investigació del professorat. En definitiva, aquesta concepció s'orienta a la millora de l'ensenyament tenint en compte tots els elements que en ell intervenen.

### **3. MODELS D'AVALUACIÓ EN EDUCACIÓ FÍSICA**

L'evolució en els models i concepcions de l'avaluació de l'Educació Física ha seguit una trajectòria peculiar i característica en la que s'observa el predomini d'un model al llarg del temps i la incorporació d'altres plantejaments respecte a la mateixa. Podem considerar, doncs, la convivència de diferents models o orientacions en l'avaluació de l'àrea amb el predomini de l'avaluació com al mesurament del cos o de la mesura del rendiment físic dels alumnes.

Els factors que originen aquesta mena de convivència de plantejaments diferents i, en ocasions, enfrontats d'abordar l'avaluació els podem trobar, per un costat, en tots aquells que fan referència a la pròpia escola; és a dir, a l'evolució de les mateixes concepcions educatives i plantejaments didàctics. Per altre costat, trobem tot un conjunt de factors externs a l'escola que també han tingut un paper decisiu i important en l'avaluació de l'Educació Física.

Els factors interns a l'escola que originen unes formes peculiars de resoldre l'avaluació han tingut el seu origen en el constant intent d'equiparació de l'Educació Física a la resta d'àrees i matèries escolars i a la conseqüent assimilació dels seus sistemes d'avaluació alhora de procurar mantenir la singularitat pròpia en els aspectes d'obtenció de dades de la mateixa.

Els factors interns estan estretament vinculats a les exigències pedagògiques que la institució escolar exerceix amb les matèries que formen el currículum i, en el cas de l'avaluació de l'Educació Física, hi ha una influència molt important que prové de la pròpia concepció i coneixements que el professorat té sobre la mateixa i sobre el significat i finalitat que el fet de l'avaluació representa en moltes ocasions i la utilització que de la mateixa es fa.

Si l'avaluació que tradicionalment s'ha fet de l'Educació Física a l'escola i que malauradament es continua fent en moltes ocasions- ha estat el mesurament del cos, l'ús que a vegades s'ha fet de les dades obtingudes ha estat al servei d'altres interessos allunyats, en ocasions, de plantejaments educatius quedant relegat aquest a un segon lloc.

Per altra part, els factors externs a l'escola que han tingut una important incidència en la manera de plantejar l'avaluació són tots aquells que provenen de determinats interessos polítics, socials i econòmics. La condició física, l'esport competitiu, el rendiment esportiu, la formació de l'esperit i del caràcter, etc., són factors externs a l'escola que han transferit a la mateixa els seus models d'avaluació. Igualment, han incidit altres factors externs com són els interessos polítics de determinades èpoques de la història més recent del nostre país i on l'Educació Física ha estat instrument de control i poder polític. Així, la innovació en l'avaluació de l'Educació Física ha estat condicionada per un context absolutament coercitiu.

Podem concloure dient que l'avaluació de l'Educació ha estat dominada i caracteritzada pel mesurament del cos i al servei d'uns objectius foscament plantejats o de dubtosa planificació i que paral·lelament, i de manera ocasional, s'han utilitzat altres models. Tots aquests models en el seu conjunt tenen una característica definidora i comú: es tracta de models orientats al producte; és a dir, als resultats finals d'un procés i que alhora acostumen a utilitzar instruments de mesura objectiva i tècniques quantitatives.

Actualment estan sorgint amb gran força noves propostes d'avaluació de l'Educació Física en l'àmbit educatiu i especialment per a l'etapa de Primària i primer cicle de Secundària. Totes elles tenen unes característiques en comú que fan pensar en l'aparició d'un nou model basat en l'observació del cos i

orientat cap a la presa de decisions. Sota aquesta nova corrent situarem i desenvoluparem posteriorment la nostra proposta sobre l'avaluació.

En definitiva, podem considerar que l'avaluació de l'Educació es duu, o es pot dur a terme sota dos grans paradigmes: l'avaluació orientada al producte i l'avaluació orientada al procés, constituint els dos, en el seu conjunt, plantejaments educatius diferents i contraposats.

### **3.1. Models d'avaluació orientats al producte**

Ja hem dit que aquests models d'avaluació constitueixen un plantejament educatiu concret i per tant, una concepció de l'ensenyament regida pel positivisme, el conductisme, l'obsessió pels objectius... i, en l'Educació Física, a més a més per la influència i l'aplicació de models i plantejaments de l'avaluació aliens a l'escola i a les concepcions pedagògiques que ha de regir el món educatiu.

Els sistemes d'avaluació de l'Educació Física orientats al producte acostumen a centrar-se en la mesura d'aspectes vinculats a la condició física, a les habilitats motrius i als esports; així, l'objecte de l'avaluació és quasi en exclusiva l'alumne i la seva eficiència o rendiment físic, el rendiment motor i l'execució correcta dels elements tècnics dels esports.

Els instruments que s'utilitzen per l'obtenció de les dades són de tipus objectiu i es procura que reuneixin un conjunt de requisits que avalin aquesta objectivitat. Per tant, la metodologia que va lligada a aquesta manera d'actuar és de tipus qualitatiu. Les dades obtingudes dels alumnes acostumen a ser sotmeses a processos estadístics de tota mena amb l'única finalitat de determinar un nivell i emetre una qualificació.

La finalitat principal de l'avaluació entesa en aquest sentit és el mesurament i la comprovació del nivell motriu dels alumnes i no els aprenentatges i progressos realitzats; és a dir, es mesura el que els alumnes són i no allò que han après. Així, l'avaluació és concebuda com a mesura del rendiment escolar, com a qualificació, selecció, classificació..., convertint-se en un instrument de poder del professor i en un instrument polític, ideològic, de jerarquització, de reproducció i de control social.

Aquests models d'avaluació estan clarament en contraposició als principis d'igualtat, diversitat, individualització, etc. que han d'imperar en l'actual concepció de l'ensenyament. Són, en definitiva, sistemes de discriminació entre les persones ja que ajuden a establir i a augmentar les diferències d'aquests, diferències tant de tipus cultural, racial, intel·lectual, físic, etc. i, en conseqüència, no atenen a la diversitat sinó tot el contrari, l'accentuen.

Blázquez (1993), distingeix i defineix tres models o formes de plantejar l'avaluació de l'Educació Física amb una clara orientació al producte i amb una influència clara i notòria de pràctiques avaluatives més pròpies d'activitats físico-esportives externes a l'escola



Seguint a aquest mateix autor (ibid) exposem a continuació les característiques i els aspectes definitoris de cadascun d'aquests tres models d'avaluació: el mesurament del cos, l'observació del comportament **motriu** i l'avaluació centrada en els objectius.

### 3.1.1. El model dominant: el mesurament del cos

El model de mesurament del cos, té la seva fonamentació en l'avaluació com a mesura i, per tant, generalitza una sèrie de teories factorialistes per aconseguir aquest mesurament. El valor físic és la clau explicativa i justificativa de la motricitat. Els conceptes de mesura i avaluació són termes indissolubles i inseparables. El mesurament antecedeix a l'avaluació i és l'eix al voltant del qual gira tot el procés avaluatiu.

En aquest model, el mesurament i l'avaluació no acostumen a tenir cap tipus de relació amb els continguts desenvolupats a les classes ni amb les prescripcions que emanen del propi currículum sent, quasi, l'única finalitat, obtenir informació sobre l'estat i nivell físic dels subjectes. Es dona per descomptat que el currículum és el que té de ser i que no necessita ser sotmès a un procés d'avaluació. La concepció imperant de la motricitat indueix a la recerca de factors capaços de ser aïllats i mesurats amb la finalitat d'obtenir la informació suficient de les persones per a poder-les classificar i establir diferències entre les mateixes. Això implica l'aparició i utilització de nombrosos tests i proves físiques que tracten de determinar aquests factors o trets determinants de les capacitats motrius dels alumnes.

Aquest model genera un seguit d'instruments per tal d'obtenir la informació necessària que pugui ser comparada amb determinades escales estandarditzades les quals serveixen com a punt de referència. Aquest plantejament dona per entès que allò que s'avalua són, en principi, atributs que es poden mesurar de manera objectiva i que posteriorment puguin ser sotmesos a un tractament estadístic. En aquest sentit, l'avaluació adopta una visió psicoestadística de l'educació i un plantejament antidemocràtic ja que considera que sota una corba normal de freqüències té que haver-hi un percentatge d'insuficients o de fracàs escolar i un altre d'excel·lents (Imbernon, 1993: 5); (Álvarez Méndez, 1995: 78); (López Pastor, 1999: 97).

En l'escola, aquest model d'avaluació permet diferenciar els alumnes fomentant la recerca d'un instrument d'avaluació que faci possible establir la posició de cadascun d'ells en la classificació. Referent a això Blázquez (1993: 1075) diu: *"L'Educació Física es torna així l'expressió matemàtica de la motricitat. La psicometria serveix de model per a inspirar els criteris de l'avaluació en Educació Física. D'aquesta manera, sorgeixen i es fomenten els tests com un dels procediments més adequats per a obtenir informació"*.

Aquest model té els seus orígens en les concepcions sobre l'avaluació en els centres educatius de principi del segle XX però en el nostre país es generalitza i agafa força entre els anys cinquanta i seixanta i es perllonga

pràcticament fins els nostres dies, existint encara avui professionals que organitzen el procés d'avaluació en aquest model. Els fonaments "científics" d'aquest model tenen el seu camp de coneixement en el rendiment esportiu i en l'antropometria; és a dir, en les ciències biomèdiques.

La manera que els professors apliquen i utilitzen aquest model pot tenir petites diferències, però, globalment, trobem que és habitual l'aplicació d'un conjunt de proves (generalment de la "bateria Eurofit") a l'inici del curs, i al final de cada trimestre per a procedir, posteriorment, al tractament de les dades obtingudes. Aquest tractament és quasi sempre la comparació dels resultats dels alumnes amb un referent concret el qual, pot ser un barem estandarditzats i establert fora del centre educatiu (el mateix que proporciona la "bateria Eurofit"), la comparació dels resultats amb els obtinguts anteriorment per l'alumne i, una tercera opció, és la comparació dels resultats amb qualsevol dels dos referents anteriors i la combinació amb la valoració sobre la seva actitud i comportament a les classes.

López Pastor (1999: 17) diu al respecte: *"... la manera tradicional d'avaluar en Educació Física ni forma, ni educa ni ajuda ni ensenya ni crea en la majoria d'alumnes una Cultura Física positiva ni útil per a la seva vida personal"*.

### **3.1.2. L'obsessió per l'eficàcia: l'avaluació fonamentada en la pedagogia per objectius**

El model d'avaluació orientat als objectius, sorgeix a partir de les contribucions de Tyler (1973), centrades en l'organització del currículum al voltant dels objectius d'ensenyament. L'avaluació es fonamenta sobre els objectius que cal aconseguir i tot el procés es dirigeix a determinar fins quin punt han estat assolits aquests.

En aquest model es modifica substancialment el concepte d'avaluació, orientant-se aquest al mecanisme que permet una millora contínua del currículum, del seu desenvolupament i dels resultats. Sorgeixen així, els objectius operatius o comportamentals, als quals se'ls exigeix una sèrie de requisits que garanteixin de forma absoluta el control de la intenció i el seu mesurament. De tal manera que l'avaluació trenca amb la idea anterior d'emetre judicis de valor dels subjectes de manera individual i s'orienta per servir de mecanisme que permeti una millora en el currículum i en els seus resultats.

Aquest concepte d'avaluació com instrument per determinar si s'han assolit i fins a quin punt, els objectius plantejats segueix vigent en l'actualitat i és la concepció que molts professors tenen respecte a la finalitat i utilitat de la mateixa.

Els plantejaments generals d'aquest model estan en correlació amb els que fa el positivisme i, per tant, es relaciona amb la psicologia conductista, l'operativització, l'objectivació i la quantificació de les conductes de les

persones. L'ensenyament i, per tant, l'avaluació s'orienten a la modificació dels patrons de conducta de les persones i la reducció a fets i comportament que sigui possible observar i quantificar (López Pastor, 2000).

Es pretén conduir l'alumne a uns resultats finals definits prèviament mitjançant l'operativització d'uns objectius de conducta que, a la vegada, són fruit d'un procés de concreció i especificitat d'altres, més amplis i generals estructurats a partir de diverses taxonomies. En aquest sentit, l'avaluació adquireix la funció de mesurar el rendiment dels alumnes i la de servir d'indicador de l'efectivitat i de la qualitat de l'ensenyament així com dels corresponents programes educatius.

Aquest model, com l'anterior se centra en l'avaluació de la condició física i de les habilitats esportives i manté la utilització dels tests considerats objectius per tal d'obtenir les dades per a la posterior interpretació de l'assoliment dels objectius definits prèviament. L'avaluació manté, per tant, el seu caràcter sancionador i s'afegeix un plantejament tecnocràtic a la mateixa, estant mancada d'un veritable sentit educatiu o formatiu.

L'aplicació d'una avaluació sota la pedagogia per objectius suposa, segons Tyler (1949; 1973):

- Preveure els canvis que es produiran en les conductes dels alumnes.
- Definir amb claredat i precisió els objectius de conducta.
- Utilitzar els instruments de mesura adients que compleixin amb els criteris d'objectivitat i fiabilitat.

Malgrat el canvi de concepció educativa que ha comportat l'actual Sistema Educatiu existeixen avui en dia professors que, sota una vestimenta cognitiva i significatiu de l'ensenyament amaguen i conserven la vella tradició de la pedagogia per objectius.

L'avaluació en el nostre país ha estat i està marcada i condicionada per aquests models junt amb el del mesurament del cos descrit anteriorment. La barreja dels dos models han configurat la manera més habitual d'avaluar l'Educació Física ja que la conjunció dels dos dona respostes aparentment encertades, vàlides i coherents a la mateixa. Un primer factor que origina la generalització en la pràctica avaluadora dels professors la combinació dels dos models és l'aparent neutralitat i objectivitat dels mateixos i la seva "cientificitat" que fa que s'assembli en gran part a la manera d'avaluar d'altres àrees escolars.

Un segon factor és el fet que representa la facilitat d'aplicació d'aquest sistema i la facilitat en el tractament de les dades fins el punt que en l'actualitat s'han generat programes informàtics que resolen aquesta qüestió amb el mínim de temps i d'esforç. Aquesta falsa aparença de facilitat i utilitat té repercussió directa en l'ensenyament, entre altres motius, pel que representa una certa tendència a ensenyar allò que és fàcil de mesurar (Kirk, 1990).

Un tercer factor és la importació i l'aplicació dels sistemes d'avaluació provinents del món de la competició i del rendiment esportiu. En algunes èpoques, l'Educació Física que es feia als centres educatius era una còpia del món del rendiment i de l'esport i, per extensió, l'avaluació es feia amb els mateixos plantejaments; més que d'Educació Física es podria parlar d'entrenament físic. Aquest referent en el sistema d'avaluació junt amb el grau de facilitat que implica la seva aplicació constitueixen altre factor que explica la seva presència i permanència en la manera d'avaluar dels docents.

Amb certa vinculació a aquest tercer factor esdevé també un element a considerar: el reflex en l'avaluació de l'Educació Física de la societat competitiva en la que ens movem i tot allò que reproduceix els elements típics de la competició esportiva, acadèmica, social, econòmica...

La llarga tradició i petjada de la pedagogia per objectius és el quart factor que origina l'opció dels docents en l'avaluació de l'Educació Física. Malgrat els canvis que en els últims anys s'han produït en el Sistema Educatiu es conserva encara una concepció contrària a aquests canvis i, en moltes ocasions, les accions i mentalitat dels professors estan guiades per l'obsessió en l'assoliment de determinats objectius. En aquest sentit López Pastor (1999: 204) diu: *"Potser aquesta sigui una de les causes del seu triomf i expansió en l'EF, donat que en molts àmbits professionals s'entén l'EF com un aprenentatge de destreses motrius i esportives, com un simple 'entrenament esportiu'"*.

Un cinquè factor determinant en l'opció sobre aquest sistema d'avaluació és el que prové de les pròpies concepcions que els docents s'han format sobre l'avaluació i del conjunt de constructes i teories tant explícites com implícites que han assimilat. Així trobem, en primer lloc, la transmissió de generació en generació d'una determinada manera d'avaluar; és a dir, els docents avaluen de la mateixa manera que ells van ser avaluats en el seu moment. En segon lloc, la formació inicial –i en ocasions continuada– dels docents ha estat la causa d'aquest immobilitisme. Durant anys i anys s'ha anat transmetent el mateix sistema i concepció de l'avaluació fins el punt de l'aparició de propostes molt específiques que s'han instaurat en els professors com maneres úniques, inalterables i inherents en l'avaluació de l'Educació Física. Un clar exemple d'aquest fet és la generalització i utilització de manera quasi mecànica del conjunt de tests que formen la bateria "Eurofit" com a única i excloent manera d'avaluar tots els alumnes.

### **3.1.3. Els intents de canvi: l'observació del comportament motriu**

L'observació del comportament motriu neix com alternativa als models anteriors i com resultat d'una evolució dels plantejaments educatius en general i en l'Educació Física en particular. La incorporació a la cultura escolar de determinats continguts de l'Educació Física que anteriorment no eren motiu d'ensenyament junt a l'aparició de noves concepcions i metodologies de l'àrea fa que l'èmfasi en l'avaluació se centri sobre l'observació del comportament motor. La finalitat de l'Educació Física ja no és el control sobre els trets que

---

Jordi Díaz Lucea. (2002-2003)

constitueixen el mesurament de la motricitat i es dirigeix a donar prioritat a les intencions educatives. L'eix central de l'avaluació recau sobre els valors i les intencionalitats educatives d'un conjunt d'activitats físiques en contra de les aptituds físiques. Aquest conjunt d'activitats es concreten, segons Blázquez (1993), en l'aparició del corrent psicomotriu i en la incorporació de l'esport com a contingut curricular en els centres educatius sota una concepció educativa.

El corrent psicomotriu intenta allunyar-se dels models basats en el simple mesurament de les capacitats corporals, per incorporar elements de tipus qualitatiu en el procés avaluador. La concepció psicosomàtica del cos fa que apareguin diferents instruments per a portar a terme una avaluació de l'Educació Física o de la psicomotricitat que aïlli trets o elements concrets de la conducta motriu humana a partir dels quals poder establir nivells de desenvolupament i aprenentatge. Instruments tan coneguts com els perfils psicomotors, les escales de desenvolupament, les bateries de proves d'habilitat..., han estat utilitzats per a aquest menester.

Per la seva banda, l'esport educatiu, ha recorregut també a l'aïllament de conductes motrius de l'esport o de les habilitats motrius intentant controlar l'eficàcia de l'aprenentatge a partir del resultat de l'acció motriu de l'individu, sense una visió global del mateix. Els instruments més utilitzats són les proves d'habilitat esportiva. Aquest model és utilitzat en l'actualitat per alguns professors per avaluar aquest tipus de continguts. En tot cas, pensem que és un model que no dona resposta a l'avaluació en el seu conjunt, que no correspon a una perspectiva formativa ja que no té una concepció de la persona en la seva globalitat (analitzen aspectes aïllats) i, en segon lloc, perquè posa l'èmfasi en el resultat de l'aprenentatge i no en el seu procés.

Considerem que representa un intent de canvi en la concepció sobre l'avaluació i que s'aproxima més a un model que té present en procés i les diferències individuals de l'alumnat però que, amb alguna diferència, té la seva fonamentació conceptual i la mateixa finalitat que els models positivistes i tecnològics.

#### **3.1.4. L'aparició de suposats models d'avaluació educativa: els models de sempre amb disfressa de canvi i innovació**

La reforma del Sistema Educatiu que es va produir a partir de la implantació de la LOGSE l'any 1990 va comportar un canvi educatiu molt important en el nostre país. Aquest canvi tenia el seu màxim exponent en la concepció educativa que el nou sistema assumia i que es fonamenta en un enfocament significatiu i cognitiu de l'aprenentatge en contra de les concepcions imperats fonamentades en el conductisme i en la pedagogia per objectius. Es va passar d'un currículum tancat a un currículum obert i flexible i, lògicament, a un conjunt de canvis a nivell estructural que donessin resposta als plantejaments psicopedagògics que la llei va comportar.

L'Educació Física s'incorpora al Sistema Educatiu en igualtat de condicions amb les altres àrees i es considera a la mateixa com part bàsica del currículum dels alumnes, perquè aquests puguin assolir els objectius de l'etapa. Aquest fet implicava la necessitat d'un canvi en l'orientació de certs plantejaments que l'àrea havia mantingut anteriorment i una decidida proposta d'innovació en certs aspectes.

L'avaluació de l'Educació Física era un dels elements que amb més clamor exigia un canvi d'orientació i la generació de noves propostes i concepcions i una seriosa reflexió sobre el paper de la mateixa en els processos d'ensenyament i aprenentatge de l'àrea. Aquest fet va tenir conseqüències diferents en el conjunt del professorat i reaccions de diferent mena que, bàsicament, es poden agrupar en tres posicionaments dels mateixos.

Alguns professors no van atendre als canvis i es varen mantenir en les mateixes pràctiques anteriors mantenint quasi inalterables les seves accions didàctiques i els plantejaments en l'avaluació. Les causes a aquest posicionament són diverses i provenen de diferents fets. En ocasions són els mateixos docents els que no assumeixen els canvis i, en altres, va ser la dolenta política de formació que en alguns casos va fer la pròpia administració en la presentació i adaptació a la nova estructura i concepció educativa.

Altres grups de professors varen tenir una predisposició al canvi i es varen adaptar a la nova situació educativa generant propostes educatives en sintonia amb la nova concepció educativa tant sobre l'ensenyament de l'Educació Física com de la seva avaluació.

Finalment, un tercer grup de professors varen optar per canvis tan sols a nivell estructural i mantenir, en el fons, les pràctiques tradicionals produint-se així una dicotomia entre el discurs teòric i la pràctica. A partir d'aquest posicionament s'han generat algunes propostes de models o de maneres de resoldre l'avaluació que aparentment tenen una fonamentació inspirada en les concepcions del Sistema Educatiu però que segueixen mantenint les formes i finalitats dels tradicionals models d'avaluació centrats en el producte i en la qualificació i en el manteniment dels models dominants.

López Pastor (1999: 73) diu al respecte d'aquest fet: *"... els plantejaments de la Reforma barregen en la seva proposta diferents discursos marcadament diferents, procedents de diferents racionalitats i enfocaments curriculars, fet que dona lloc a certa confusió i a manifestes contradiccions"*.

Alguns exemples de l'aparició d'aquestes propostes que sota una disfressa de canvi i de reforma mantenen les concepcions i plantejaments tradicionals de l'avaluació de l'Educació són:

"Model de teranyina per afavorir l'autoavaluació i la coavaluació" de Barakat, R. (2001): aparentment fa una proposta que es pot considerar nova i de canvi, però manté el sistema dominant d'avaluació. El model s'orienta a l'avaluació dels alumnes i els continguts que avalua són exclusivament la

condició física. El model va acompanyat d'una sèrie de taules estandarditzades diferents per a nois i noies per a poder comparar els resultats dels alumnes amb les mateixes i emetre una qualificació. El paper de l'alumne es limita a prendre nota i a comparar els resultats amb aquestes taules. Finalment es representen els resultats en un gràfic que adopta forma d'una "teranyina".

Un altre intent de canvi és el que proposa Posada (pàgina personal en internet) en un article sobre l'avaluació en el que sota plantejaments reformistes es mantenen les mateixes finalitats, objectius i elements, de l'avaluació tradicional. Altres exemples els troben en González Alvarez (1996); Rivas (1990); Calzada (1995); Castejón (1996); Rodríguez Rico (1995); Pérez Cerdán (1994); i molts més.

Altres plantejaments i propostes sobre l'avaluació són totalment teòrics i, malgrat que fan un enfocament aparentment educatiu i formatiu no és concreta la seva aplicació pràctica i no es donen orientacions per a la seva implementació en les accions docents quotidianes dels professors. Un exemple és l'intent de canvi que proposa Molnar (pàgina personal en internet) en un article sobre l'avaluació en el que sota plantejaments educatius i formatius es fa una aproximació conceptual a l'avaluació i una síntesi del model CIPP de Stufflebeam (1987).

Altres exemples els podem trobar en determinats llibres de text de l'Educació Física apareguts en els últims anys sota un fenomen curiós i sorprenent sense precedents en la nostra àrea. El tractament de l'avaluació que en els mateixos es fa està més pròxima als plantejaments tradicionals de mesura del cos i de l'assoliment d'objectius que als disfressats plantejaments educatius. Una petita revisió dels mateixos ens fa veure que l'alumne continua sent l'objecte principal de l'avaluació i que en els continguts a avaluar predomina la condició física i l'esport per al final, acabar posant una qualificació.

### **3.2. Models d'avaluació orientats al procés d'ensenyament i aprenentatge**

Actualment l'avaluació s'orienta cap a un model d'adopció de decisions al llarg de tot el procés d'ensenyament i aprenentatge. L'avaluació es concep com un mecanisme que regula aquest procés. Així doncs, la tasca de l'avaluador és ajudar a prendre decisions racionals i obertes proporcionant informació i provocant l'exploració de les pròpies posicions de valor a qui decideix i de les opcions disponibles. Amb referència a aquest concepte, Stufflebeam (1987: 40) diu: *"avaluació és el procés de dissenyar, obtenir i proporcionar informació útil per a jutjar alternatives de decisió"*.

En Educació Física, si considerem que per a la realització de qualsevol activitat motriu són necessàries la intervenció d'algunes qualitats físiques (velocitat, flexibilitat, resistència i força) i la participació conjunta d'estructures perceptives i perceptiu-motrius, podem suposar que el resultat de qualsevol habilitat sorgeix de la convergència de dues classes de factors: quantitatius i

qualitatius. L'avaluació dels primers suposa menor dificultat, doncs es poden realitzar de manera objectiva. En el cas dels factors qualitatius, hauríem de recórrer a procediments més subjectius d'avaluació que permetin regular tot el procés d'ensenyament i aprenentatge.

Aquesta regulació dels aprenentatges orienta un nou paradigma o model d'avaluació fonamentat en un procés constant d'adopció de decisions i a considerar a aquesta com un element més del procés d'ensenyament i aprenentatge i a utilitzar-la per poder prendre les decisions necessàries que ens permeti conduir amb seguretat el procés i assegurar arribar al final amb èxit.

Una avaluació reguladora dels aprenentatges comporta dos principis irrenunciables i inseparables: d'una banda, assegurar que les característiques dels alumnes responguin a les exigències del sistema i, per una altra, garantir que els mitjans de formació es corresponen amb les característiques dels alumnes. Aquests dos principis donen raó pedagògica al model d'avaluació que s'ha vingut en denominar *l'avaluació orientada a la presa de decisions*.

L'avaluació orientada a la presa de decisions correspon a un model qualitatiu i comprensiu que s'orienta al procés i s'inspira en una perspectiva socio-crítica, utilitzant una metodologia heurística i fonamentant-se en els principis de l'avaluació formativa.

Tot això representa que té molt presents, entre altres elements, els diferents moments de l'avaluació (inicial, formativa i sumativa), i l'avaluació tant dels alumnes com del procés i del professor. En definitiva, l'avaluació orientada al procés pretén, a més de delimitar i definir els problemes, donar solució als mateixos per tal de superar-los i preparar el pròxim període d'ensenyament

### **3.2.1. Models orientats a la presa de decisions**

Un currículum obert i flexible com el que defineix el nostre Sistema Educatiu porta inherent la necessitat que algú el tingui que tancar o concretar en funció de diferents factors. El professor té una importància cabdal en el desenvolupament i en el tancament del currículum i en la determinació i decisió d'un conjunt d'aspectes que aquesta acció implica. La funció del professor com a mediador entre el coneixement i l'alumne junt a la necessitat de concretar el currículum dóna a aquest unes determinades funcions i responsabilitats que implicaran tenir que prendre un seguit de decisions al llarg de qualsevol de les accions docents que tingui que resoldre.

Per tant, és necessari proporcionar ajuts als professors amb la finalitat que les decisions que tinguin que adoptar siguin les més encertades. Així, els models d'avaluació orientats a la presa de decisions pretenen ajudar els docents en resoldre, de manera eficaç i coherent, totes aquelles decisions que afecten als processos avaluatius i a resoldre els diferents problemes que aquest procés li va plantejant.



Per determinar quines són les diferents decisions que pot comportar el procés i entendre els intercanvis que es produiran entre els diferents elements és necessari partir d'una concepció dinàmica i sistemàtica del procés avaluatiu. Stufflebeam (1987) proposa un model sistemàtic d'avaluació que s'orienta precisament a la presa de decisions. Es tracta del conegut CIPP (Context, Input, Process, Product) a partir del qual s'han generat diverses propostes en l'ensenyament en general i en l'Educació Física en particular.

El mateix autor (ibid: 183) resumeix en tres el concepte del model:

- Guia per a la presa de decisions.
- Proporcionar dades sobre el valor de l'acció didàctica.
- Interpretar i comprendre els fenòmens implicats.

La taula de la pàgina següent concreta el model d'avaluació de Stufflebeam a partir dels quatre àmbits o tipus d'avaluació.

	Avaluació del context	Avaluació de l'entrada	Avaluació del procés	Avaluació del producte
Objectiu	Definir el context institucional, identificar la població objecte d'estudi i valorar les seves necessitats, identificar les oportunitats, diagnosticar els <i>problemes</i> vinculats a les necessitats i jutjar si els objectius proposats són suficientment coherents amb les necessitats valorades	Identificar i valorar la <i>capacitat</i> del sistema, les <i>estratègies</i> de programa alternatives, la <i>planificació</i> de procediments per a portar a terme les estratègies, els pressupostos i els programes	Identificar o pronosticar, durant el procés, els <i>defectes</i> de la planificació del procediment o de la seva realització, proporcionar informació per les decisions programades i descriure i jutjar les activitats i aspectes del procediment.	Recopilar descripcions i judicis a prop dels resultats i relacionar-los amb els objectius i la informació proporcionada pel context, per l'entrada de dades i pel procés, i interpretar el seu valor i mèrit.
Mètode	Utilització de mètodes com l'anàlisi de sistemes, la inspecció, la revisió de documents, les audicions, les entrevistes, els tests diagnòstics i la tècnica Delphi.	Inventariar i analitzar els recursos humans i materials disponibles, les estratègies de solució i les estratègies de procediment referents a la seva aplicabilitat, viabilitat i economia. Utilitzar mètodes com la recerca bibliogràfica, les visites a programes exemplars, els grups assessors i assajos pilot.	Controlar les limitacions potencials del procediment i romandre alerta davant de les que no s'esperaven, mitjançant l'obtenció d'informació específica de les decisions programades, la descripció del procés real, la continua interacció amb el personal del projecte i l'observació de les seves activitats.	Definir operacionalment i valorar els criteris dels resultats, mitjançant la recopilació dels judicis dels clients i la realització d'anàlisis qualitatives i quantitatives.
Relació amb la presa de decisions	Decidir el <i>marc</i> que ha de ser abraçat, les <i>fites</i> relacionades amb la satisfacció de les necessitats o la utilització de les oportunitats i dels <i>objectius</i> relacionats amb la solució dels problemes, per exemple, la <i>planificació</i> dels canvis necessaris. I proporcionar una base per jutjar els resultats.	Seleccionar els <i>recursos de recolzament</i> , les <i>estratègies</i> de solució i les <i>planificacions</i> de procediments; és a dir, <i>estructurar</i> les activitats de canvi. I proporcionar una base per a jutjar la realització.	<i>Portar a terme i perfeccionar la planificació i els procediments del programa</i> ; és a dir, efectuar un control del procés. I proporcionar un esbós del procés real per a utilitzar-lo més tard en la interpretació dels resultats.	<i>Decidir la continuació, finalització, modificació o readaptació</i> de l'activitat del canvi. I presentar un informe clar dels efectes (desitjats i no desitjats, positius i negatius).

Taula 1: *Els quatre tipus d'avaluació de Stufflebeam (1987: 194-195)*

El **context** representa tot el conjunt de factors i situacions en què, a partir dels seus condicionants, es desenvoluparà tot el procés d'ensenyament i aprenentatge. El context és el punt de partida del procés.

L'**imput** és la posada en marxa del procés, parteix dels condicionants de

tots els elements del context i es concreta en l'elaboració de diverses programacions en forma d'unitats didàctiques o programacions d'aula o anuals. L'input representa la definició i la posada en marxa de les intencions educatives.

El **procés** és la seqüència temporal on es realitza la interacció i la mediació entre professor i alumnes. El procés fa referència a les diverses avaluacions que successivament i amb caràcter formatiu es realitzaran per complir amb la regulació de l'aprenentatge de manera progressiva. La regulació del procés és la clau d'una veritable avaluació educativa i formativa.

El **producte** és el resultant final de tot aquest procés. Sol coincidir amb el final d'un cicle complet d'aprenentatge.

En cada un d'aquests quatre moments de l'avaluació existeix un conjunt de variables i factors susceptibles de ser avaluats.

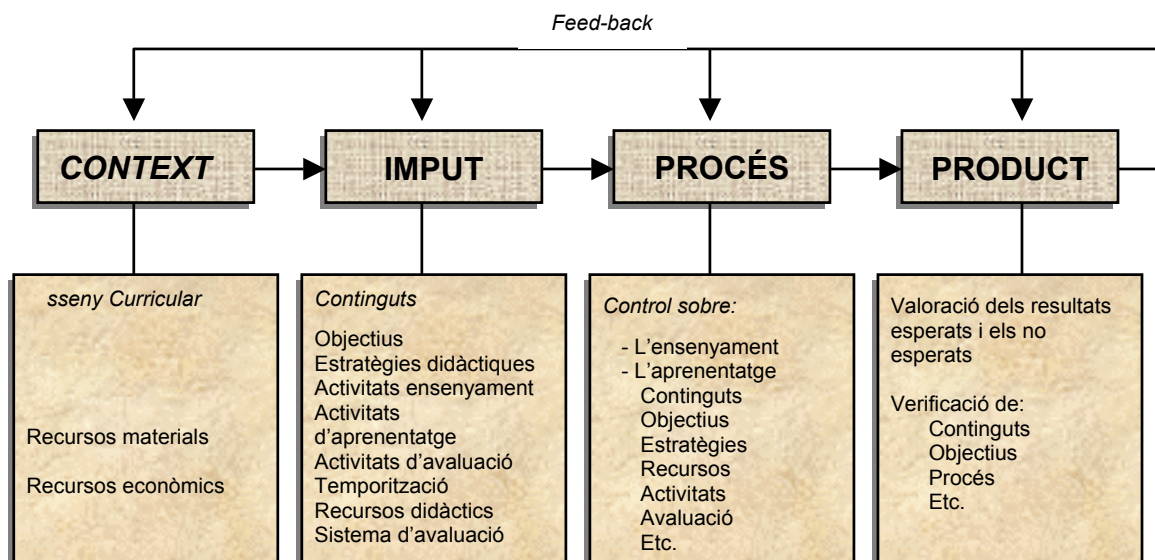


Figura 1: Model d'avaluació sistemàtica de Stufflebeam (adaptat per Díaz Lucea, 1993)

### 3.2.2. L'obertura de nous models d'avaluació educativa i formativa

En els últims anys han aparegut un seguit de propostes innovadores sobre l'Educació Física que afecten als aspectes més importants de la mateixa arribant fins i tot a la pròpia concepció i funció que la mateixa té o ha de tenir en l'escola. L'avaluació com part inherent en el procés d'ensenyament i aprenentatge de l'àrea s'ha vist també afectada i hem pogut comprovar com van aparèixer noves propostes que intenten trencar amb els models tradicionals imperants i busquen alternatives vàlides i amb un marcat caràcter formatiu i educatiu.

Els factors que han originat aquesta evolució en els plantejaments de l'Educació Física i en el seu model d'avaluació els podem trobar, el primer, en

el canvi educatiu impulsat per la LOGSE l'any 1990; en la insatisfacció del professorat respecte als models imperants en l'escola i en les noves titulacions de Mestre d'Educació Física en les universitats.

És evident que la reforma dels ensenyaments desencadenada per la LOGSE ha representat un llarg procés de canvis i innovacions educatives que van molt més enllà dels simples canvis estructurals i que incorporen una nova concepció de l'ensenyament. Aquest fet ha tingut una ampla i clara repercussió en el currículum de totes les àrees i en les seves didàctiques afectant de manera molt significativa a l'Educació Física, fet que ha estat motor de generació de propostes pedagògiques i didàctiques.

Un segon factor s'origina en les noves concepcions educatives les quals han produït una mena de dissonància cognitiva entre cert sector del professorat i, en aquest cas, del d'Educació Física. Molts professors han vist una dicotomia entre els sistemes tradicionals d'avaluació de l'àrea i els nous postulats educatius creixent en el seu interior una insatisfacció que els ha portat a la recerca de formes alternatives d'avaluar que donessin resposta als plantejaments del propi Sistema Educatiu i, més especialment, a la idea que molts tenim del lloc i tractament que el cos ha d'ocupar en l'escola i en la societat.

Finalment, el tercer factor que ha originat l'obertura de nous models, no tan sols de l'avaluació, sinó també de propostes metodològiques de l'Educació Física ha estat la incorporació a la Universitat de les titulacions de Mestres especialistes en Educació Física. Molts formadors de formadors han buscat i han pensat una Educació Física veritablement educativa i genuïna per als nens i nenes de l'etapa de primària. S'ha passat de l'adaptació d'un model d'Educació Física de secundària o d'altres externs a l'escola a la configuració de propostes específiques per a l'etapa de primària sota una concepció pedagògica del cos.

Tots aquests factors i, probablement altres d'altra mena, han contribuït a l'obertura de nous models o plantejaments de l'avaluació de l'Educació Física. En general, aquestes propostes responen, entre altres, a les següents característiques:

- a) Concepció del currículum no com un conjunt d'objectius que s'han d'assolir sinó com un projecte i procés que s'ha de construir i desenvolupar. *"El currículum és entès com un projecte en execució que es verifica en l'acció a l'aula; com una exploració a través de la qual s'investiga i se sotmet a prova els pressupostos de partida"* (López Pastor, 1999: 52).
- b) L'avaluació se centra en els processos d'ensenyament i aprenentatge per tal de servir d'eina de regulació pedagògica.
- c) Utilitzen una metodologia qualitativa i interpretativa.
- d) El procés d'avaluació és entès com reflexió, diàleg, anàlisi, millora...

e) L'avaluació està al servei de l'usuari; és a dir, de l'alumne.

En tot cas és necessari puntualitzar i destacar que, del conjunt de propostes, existeixen algunes que tenen un marcat caràcter teòric i que no resolen del tot l'aplicació del dia a dia en els centres educatius i altres que tenen una major aplicació i utilitat practica i quotidiana. Les primeres defineixen amb molta precisió els problemes i formulen molt be la teoria, però no fan propostes concretes, pràctiques i reals. No concreten accions, per exemple, parlen de la necessitat de regulació, però no diuen com; d'avaluació criterial si, però com?; participació de l'alumne si, però com?; etc.

A pesar de tot, crec que estem vivint una recopceptualització important en el camp de la docència i de l'avaluació de l'Educació Física en el Sistema Educatiu i que actualment són molts els professionals que han optat per sistemes i procediments d'avaluació que intenten donar veritables respostes al problema que la mateixa plantejava. De totes formes, és cert, que la majoria d'aquests canvis provenen més de l'etapa de primària i no tant de la de secundària i que aquest canvi no s'ha produït en la totalitat dels docents.

Algunes propostes d'avaluació amb un marcat caràcter formatiu i educatiu les podem trobar, entre altres, en López Pastor (1999 i 2000), Sebastiani (1993), Sales (1997), Díaz Lucea (1999), Devís i Peiró (1992), Fraile (1995).



## ***Present i futur de l'avaluació de l'Educació Física***

1. INTRODUCCIÓ
2. LA DIVERGÈNCIA ENTRE EL DISCURS TEÒRIC I LA PRÀCTICA DIÀRIA EN L'AVALUACIÓ DE L'EDUCACIÓ FÍSICA
3. LES DUES RACIONALITATS DE L'AVALUACIÓ
4. LES FINALITATS I FUNCIONS ASSIGNADES A L'AVALUACIÓ
5. AVALUAR NO ÉS EL MATEIX QUE QUALIFICAR
6. LA SITUACIÓ ACTUAL I ELS REPTES PER AL FUTUR EN L'AVALUACIÓ DE L'EDUCACIÓ FÍSICA ESCOLAR





## **1. INTRODUCCIÓ**

En l'avaluació educativa, en cap cas podem entendre per separat els diferents elements que intervenen ja que tots ells tenen una sèrie d'interrelacions i connexions que fan un sol àmbit d'estudi i per tant, s'ha de plantejar l'avaluació com una activitat que contempli de manera global tots aquests elements.

Al parlar d'avaluació formativa ens referim també a aquella que es duu a terme a l'interior dels centres educatius i que afecta les mateixes persones implicades en el seu procés. En aquest cas no ens referim a l'avaluació externa la qual és portada a terme per persones no vinculades directament al centre i per tant, als processos d'ensenyament i aprenentatge.

En el context escolar l'avaluació educativa pot prendre formes diferents recolzades totes elles des de diferents propostes nascudes de diferents concepcions de l'ensenyament i, per tant, de l'avaluació. En aquest sentit podem trobar un ampli repertori de models d'avaluació que van des del paradigma positivista, tecnològic o quantitatiu al naturalista interpretatiu, ecològic o qualitatiu. Tots aquests models poden quedar emmarcats en el que López Pastor (1999) denomina racionalitat tècnica i racionalitat pràctica.

Són molts els autors i els estudiosos sobre el tema que consideren l'avaluació educativa com el punt clau del procés d'ensenyament-aprenentatge i que depèn d'ella, en gran part, els resultats d'aquest procés. En aquest sentit Jorba i Sanmartí (1994) consideren l'avaluació educativa com l'eix vertebrador de tot el dispositiu pedagògic.

Malgrat aquesta importància cabdal atorgada a l'avaluació educativa no es correspon amb les percepcions que els docents tenen de la mateixa. Així doncs, els docents senten l'avaluació com una de les accions pedagògiques més dificultoses i molestes de dur a la pràctica. Igualment, els alumnes perceben l'avaluació com un dels aspectes més temuts del seu procés d'aprenentatge. En conseqüència, existeix desfàs entre les intencionalitats teòriques de l'avaluació educativa i la seva pràctica quotidiana.

Aquest capítol aborda aquests i altres qüestions teòriques i conceptuals de l'avaluació de l'Educació Física amb una triple intencionalitat. En primer lloc, es pretén una revisió bibliogràfica sobre l'estat actual de la qüestió. En segon lloc, es tracta de fer una aproximació al que és la realitat pràctica mitjançant un primer plantejament a partir de vivències i experiències personals i professionals que doni pas a la construcció d'un estudi de camp, de tall transversal, on es descrigui i interpreti la situació real. Finalment, en tercer lloc, orientar la posterior proposta d'un conjunt d'orientacions que ajudin als docents a resoldre l'avaluació.

## 2. LA DIVERGÈNCIA ENTRE EL DISCURS TEÒRIC I LA PRÀCTICA DIÀRIA EN L'AVALUACIÓ DE L'EDUCACIÓ FÍSICA

Molt sovint ens trobem que existeix una divergència entre les accions i la pràctica docent i els propis enunciats, principis i concepcions educatives de l'actual Sistema Educatiu. Aquesta contradicció i falta de cohesió entre el que podem anomenar el discurs teòric; és a dir, la concepció educativa vigent la qual està en el pensament del professor en la majoria d'ocasions i la pròpia pràctica docent la qual, en moltes ocasions, no es correspon amb aquest discurs. Existeix, doncs, una concepció educativa concreta de la qual els docents poden tenir un coneixement més o menys ampli i una pràctica docent diferent emmarcada en altres concepcions educatives.

És cert que existeixen molts docents que intenten seguir una coherència entre el discurs teòric i la seva pràctica diària. Però existeixen múltiples factors que fan que aquesta relació entre concepció educativa i pràctica pedagògica estigui més o menys pròxima o allunyada als postulats teòrics. En aquest sentit podem trobar diferències en funció de les variades accions que el professor du a terme en el procés d'ensenyament. Les accions vinculades a l'avaluació són un clar exemple d'aquest distanciament entre teoria i pràctica.

En l'avaluació de l'Educació Física es donen molt sovint diferències importants entre la manera de resoldre aquesta acció per part del professorat i la pròpia concepció educativa que inspira l'actual Sistema Educatiu. Hem de pensar, doncs que en conseqüència existeix una diferència entre la concepció que en matèria d'avaluació tenen els professors d'Educació Física i la que el Sistema Educatiu proposa.

En tot cas no podem afirmar que aquesta postura sigui generalitzada en tots els docents ja que existeixen diferències les quals provenen per factors com la formació inicial i continuada, la pròpia actitud del docent davant de l'acte didàctic, els seus constructes personals, les teories implícites, etc.

Segons Ferrández et Alt. (2000), si analitzem la filosofia de l'actual Sistema Educatiu podem arribar a la conclusió que els principals trets identificatius que donen sentit a una concepció concreta de l'ensenyament i en conseqüència al que tindria que ser el discurs tant teòric com pràctic dels docents es poden concretar en els següents:

- a) La **democratització de l'Ensenyament**: entesa com política educativa que procura l'accés a la cultura i a l'ensenyament a totes les persones sense cap tipus de discriminació per qualsevol raó. Entesa també com la igualtat d'oportunitats a tots els ciutadans d'accedir a l'educació i a la cultura. En definitiva, democratització entesa com integració de tots els alumnes en el Sistema Educatiu.
- b) La **descentralització del Sistema Educatiu**: que permet prendre les decisions en els llocs més propers als que s'han d'aplicar. En aquest sentit, els nivells de decisió i concreció sobre qualsevol aspecte del currículum són

resolts en els llocs i en el temps més propers com poden ser, la comunitat autònoma, el centre educatiu, l'equip educatiu, el departament, l'alumne...

- c) Una **nova concepció de l'aprenentatge**: fonamentada en el constructivisme i l'aprenentatge significatiu i que pretén trencar definitivament amb la tradicional pedagogia per objectius i amb el conductisme. Comporta igualment una modalitat pedagògic-didàctica que implica tant l'acció individualitzada com l'acció socialitzada de tot l'alumnat.
- d) El **professor com a mediador**: el principal protagonista del procés d'ensenyament i aprenentatge és l'alumne i, en aquest sentit, tots els elements han de girar al voltant del mateix. Sota aquesta concepció, el professor ocupa la figura de mediador entre els coneixements i l'alumne; és a dir, fa de pont, de connexió, de facilitador entre el coneixement culturalment organitzat i l'alumne.

És, per tant, necessari que totes les accions docents estiguin presidides per aquesta concepció de l'ensenyament que emana de les orientacions que defineixen l'actual Sistema Educatiu.

En totes les àrees curriculars en general i, de manera particular en el cas de l'Educació Física, aquestes característiques que defineixen el Sistema Educatiu ens donen un ampli marge d'actuació i de maniobra en moltes accions docents i, entre elles, en el cas que ens ocupa de l'avaluació. En conseqüència, ens permet buscar vies, models i formes alternatives de dur a terme l'avaluació i, el que és encara més important, ens permet utilitzar l'avaluació com instrument d'aprenentatge i de regulació dels mateixos al marge i de manera allunyada de la tradicional finalitat de mesurar, qualificar, seleccionar, posar notes, etc. En definitiva, en dóna una nova concepció i utilitat de l'avaluació a més a més de permetre al professorat un ampli marge d'actuació respecte a la mateixa.

Arribat en aquest punt, ens hem de preguntar pels motius que originen aquesta divergència entre la concepció educativa i la pràctica docent o, el que és el mateix, entre la manera que el professor ha d'actuar, segons l'actual concepció educativa, i la manera que veritablement actua. Ja hem dit anteriorment que no es pot generalitzar aquesta situació a tot el professorat i molt menys atribuir als mateixos les causes de la situació ja que existeixen múltiples factors que originen aquesta divergència, entre altres, trobem els que a continuació destaquem.

## **2.1.El llast d'una formació tradicional sobre avaluació de l'Educació Física**

Així com en l'evolució de molts aspectes de l'Educació Física vinculats al món educatiu s'han fet importants innovacions i han aparegut propostes pedagògiques amb una visió renovadora de l'àrea, en els aspectes de

---

*Jordi Díaz Lucea. (2002-2003)*

l'avaluació són escasses i tímides les propostes que han aparegut. per tant, existeix, a més a més d'altres causes que posteriorment analitzarem, una tradicional i forta formació en matèria d'avaluació en els docents. Podríem considerar que l'avaluació de l'Educació Física conserva, des de fa molt temps, una mateixa concepció i practica la qual s'ha anat transferint en la formació dels docents des de temps remots.

En aquest sentit hem de considerar que la formació inicial que es fa en determinats centres de formació del professorat no està adaptada a una concepció educativa de l'avaluació i, per altra part, que la formació continuada dels docents en matèria d'avaluació o be és escassa o nul·la o que es continua fent amb els mateixos plantejaments.

Podem situar en dues les possibles causes que originen la perpetuïtat d'aquesta manera d'actuar en matèria d'avaluació en els centres escolar Per una part, la còpia idèntica i l'aplicació al context escolar d'un model d'avaluació provinent del món esportiu i del rendiment fonamentat bàsicament en el mesurament del cos i de les seves capacitats físiques. Un clar exemple és la generalització en el món escolar de determinats test i bateries de tests de mesura de les capacitats físiques dels alumnes.

Per altra part, tot allò que ha representat en el món escolar el que es coneix com pedagogia per objectius és la segona causa d'una tradició invariable en la reproducció d'una concepció sobre l'avaluació en la formació dels docents.

L'èmfasi i l'empeny per l'assoliment d'objectius de conducta inscrits en una visió conductista de l'ensenyament i de profund arrelament en les més recents estructures i concepcions educatives ha deixat un pòsit important que encara avui en dia es conserva i es transmet en certs àmbits de la formació del professorat i, de manera molt present, en la formació respecte a l'avaluació de l'Educació Física.

Com sempre en les coses, no es pot generalitzar de manera uniforme ja que és cert que existeixen responsables de la formació de futurs formadors que intenten trobar alternatives en la línia de la situació actual de l'ensenyament i, més concretament, en matèria específica d'avaluació de l'àrea.

Tampoc es pot dir que no hagin aparegut propostes alternatives al model tradicional d'avaluació ja que en els últims anys han estat varis els intents de trobar models o maneres d'actuar respecte a l'avaluació més properes a les concepcions educatives actuals.

En tot cas, hem d'indicar que algunes d'aquestes propostes són un tímid intent de canvi i que se situen en una postura més be eclèctica respecte als dos grans plantejaments de l'avaluació anomenats de diferents formes: objectiva/subjectiva; qualitativa/quantitativa; normativa/criterial; etc., que no resolen de ben lluny el problema i no l'ataquen des de la seva pròpia arrel.

També és cert que, en poc número (es podrien contar amb els dits d'una mà), han sorgit alternatives a l'avaluació sota plantejaments educatius i amb plena coherència amb els postulats pedagògics de l'actual Sistema Educatiu i amb una visió pedagògica del cos i de les funcions que l'Educació Física té a l'escola.

Respecte a la formació continuada, considerem que, per una part s'ha mantingut el mateix missatge i visió de l'avaluació que hem descrit anteriorment però envoltat de certs matisos de canvi i d'innovació i, per altra part, també s'han fet propostes veritablement noves i innovadores que encaixen perfectament amb l'actual visió de l'ensenyament. En aquest últim cas, apareix, sota raons diferents, un nou problema: les resistències al canvi dels professors.

## **2.2. Les resistències al canvi en l'avaluació o el canvi que no arriba**

Sota la idea de resistències al canvi troben totes aquelles postures i actituds dels docents de rebuig a qualsevol acció que comporti un canvi significatiu en part de les seves rutines docents encaminats a una innovació en l'ensenyament. En l'avaluació de l'Educació Física, aquestes resistències al canvi, es donen de manera molt especial i significativa.

Els orígens, les causes i les circumstàncies de les resistències al canvi són variades i diferents afectant en cada persona d'una manera concreta. Tejada (1994) senyala que les resistències al canvi dels professors poden tenir el seu origen en les pròpies persones, en els grups de persones que pertanyen a un col·lectiu, en les circumstàncies del procés educatiu, en el propi Sistema Educatiu i en el propi context social on es desenvolupa l'ensenyament.

De ben segur que en el cas de l'avaluació de l'Educació Física podem trobar explicacions a les resistències al canvi en qualsevol dels orígens citats, però, en aquest cas i si ens centrem en l'actuació exclusiva del professor com a persona que per si sola pot iniciar processos d'innovació educativa i, per extensió, en l'avaluació podem situar aquestes resistències en les que a continuació referim.

Els professors adquireixen al llarg dels primers anys professionals un conjunt de rutines o hàbits els quals es van consoliden amb el temps i cada cop és més difícil modificar-los.

La primacia en l'aprenentatge referida a la manera que una persona aprèn a fer una cosa per primera vegada o a resoldre qualsevol problema constitueix, en el futur, un model o patró de comportament. Aquest patró oferirà resistències al canvi a determinades maneres d'actuar o solucionar els problemes assolits en aquest aprenentatge.

La manera que les persones han estat ensenyades per resoldre les situacions també són un element de resistència al canvi ja que és difícil poder introduir alternatives a allò que s'ha après generalment en les institucions educatives o en altres situacions de formació. Aquests ensenyaments formen

en les persones un cert rebuig a modificar les maneres apreses d'actuar. En el mateix sentit, representa un obstacle al canvi la tradició i el costum per la simple raó d'allò que representa tot el que és nou i no és familiar.

La modificació de les rutines del professor i dels seus hàbits provoca una certa inseguretat i una falta de confiança que afavoreixen les resistències al canvi en l'avaluació. Quan es comença un canvi amb falta de seguretat es produeixen situacions d'angoixa i tensió que, a vegades, tenen un efecte contraproductiu i provoquen una regressió a l'estat anterior.

La falta de convenciment i de preparació específica del professorat que obri fronteres i noves perspectives de coneixements, la incertesa en els resultats, el dogmatisme, l'autoritarisme, etc., són també, entre altres elements, motiu de resistències al canvi en les accions docents.

L'avaluació és per a molts professors un element de seguretat i prestigi enfront dels seus alumnes. És alhora una eina de seguretat per al professor mitjançant la qual pot forçar a l'alumne a treballar (Rossell, 1996).

La falta de motivació és també un dels impediments que originen postures inamovibles respecte a l'avaluació

Existeixen, però, un ampli conjunt de factors o de raons alienes a la persona que també són protagonistes que es produeixen les resistències al canvi i a la innovació per part dels docents. Entre altres possibles, podem citar els següents:

- Les condicions laborals dels docents.
- El temps i dedicació que comporta qualsevol innovació.
- La obligatorietat de posar una qualificació al final d'un procés a més a més d'altres aspectes de tipus burocràtic.
- La necessitat d'assoliment de determinats fins socials de l'avaluació (selecció, certificació, qualificació...).
- La falta d'un treball en equip o grup sistemàtic i generalitzat.
- Un cert aïllament del professor en el seu hàbitat particular.
- La facilitat de dur a terme determinats procediments d'avaluació.
- L'equivoca idea que avaluant de determinada manera ens equiparem a la resta de matèries escolars.
- La sobresaturació de tasques i activitats que diàriament tenen que abordar els docents.

Els canvis en les actuacions docents són difícils i a més a més comporten un procés llarg on els professors poden situar-se en diferents dimensions que van des de les postures més fàcils i per tant les que representen pocs canvis, a les més complexes i, en conseqüència, les que representen canvis importants i

*Jordi Díaz Lucea. (2002-2003)*

significatius de la seva pràctica docent. Fullan (1982: 30) situa en tres les dimensions del canvi:

- 1) Canvis en la utilització de materials curriculars i materials específics d'àrea, llibres, recursos, etc.
- 2) Canvis en la pràctica de l'ensenyament (estils, estratègies, tècniques, etc.).
- 3) Transformacions de les creences, assumpcions pedagògiques i ideologia que es fonamenta la pròpia pràctica educativa.

Podem apreciar que la tercera dimensió és la que representaria veritables processos d'innovació educativa i la que comportaria els canvis més significatius respecte a la concepció i manera d'actuar dels docents. Però, pel general, és la que també aglutina el major numero de resistències al canvi.

Per aconseguir que el professorat arribi a aquest tercer nivell de canvi és imprescindible partir d'una predisposició a la millora professional i el constant qüestionament i revisió de la pròpia pràctica docent. En definitiva es tracta d'emmarcar la formació del professorat -tant la inicial com la continuada- en models conseqüents i en consonància amb la concepció educativa. Només la formació del professorat sota models crítics, reflexius i col·laboratius podran fer possible aquesta predisposició al canvi.

### **2.3. La incidència de les teories implícites dels professors en la practica avaluativa**

El professor, com a transmissor del coneixement i de la cultura en l'àmbit escolar, està condicionat per tot un conjunt de teories i creences, les quals influeixen, en major o menor mesura, en el resultat de l'ensenyament i per tant, en l'avaluació.

Des d'una perspectiva del model de transmissió de la informació podem observar que, entre les fonts culturals o l'objecte cultural motiu d'aprenentatge i el destinatari del mateix; és a dir, l'alumne, es troba el professor com un mecanisme intermedi encarregat de transmetre la cultura, com un pont d'unió entre el coneixement i l'alumne. Referent a això Gimeno (1988) diu que el professor és mediador entre l'alumne i la cultura a través del seu propi nivell cultural, per la significació que assigna al currículum en general i al coneixement que transmet en particular, i per les actituds que té cap al coneixement o cap a una parcel·la especialitzada del mateix.

En conseqüència, en la practica docent afloren aquells aspectes de la personalitat del formador que no són captats en el procés de selectivitat i que apareixen donades determinades circumstàncies, embolicant l'acte didàctic. Uns exemples d'això són les teories o creences pròpies, producte de les seves vivències estudiantils; el conjunt de significats adquirits explícitament durant la

seva formació; el conjunt d'experiències adquirides al llarg de la seva trajectòria professional sobre diversos aspectes del currículum (continguts, metodologia, avaluació...); sobre com enfrontar conflictes en l'aula; actituds autoritàries davant les relacions mestre-alumne; rebuig conscient o inconscient de les teories explícites i conseqüentment de les normatives curriculars; etc.

Tot aquest conjunt de factors que incideixen en la forma d'actuar del professor s'ha vingut a denominar teories implícites i acompanyen, de forma conscient o inconscient, les diferents accions que aquest realitza. Aquestes creences pròpies del formador poden emergir al codificar els continguts culturals, al planificar les estratègies didàctiques, al escollir els mitjans que cal utilitzar, al avaluar, al entrar en contacte amb l'entorn, etc.

Les teories implícites constitueixen, doncs, el conjunt de creences que regeixen la manera de comportar-se davant de situacions diferents. En el món de la Didàctica, les teories implícites són representacions mentals que formen part del sistema de coneixement d'un individu i que intervenen en els seus processos de comprensió, memòria, raonament i planificació de l'acció.

Partint del supòsit defensat per diversos autors que la idea que cada professor té sobre l'ensenyament i l'educació és una construcció personal i genuïna formada a partir de la influència de diferents concepcions, podem referir-nos a les teories implícites dels professors. A través de l'experiència i de la interacció amb el mitjà es va construint en cada individu un bagatge cultural genuí, el qual incideix en la seva forma de pensar i repercuteix en les diferents accions que desenvolupa tant personals com professionals.

En el cas de l'avaluació com un element més del procés d'ensenyament, aquesta es veu influïda per aquest bagatge cultural de cada professor. Marrero (1993) destaca, referent a això, que la identitat cultural del coneixement pedagògic de cada professor té una incidència determinada en la seva actuació docent. La configuració d'aquestes concepcions i, en concret, la idea de l'avaluació i de l'ensenyament que cadascun posseeix, té un caràcter històric. Les diferents concepcions i tradicions educatives que han transcorregut al llarg de la història han deixat, en major o menor mesura, senyal en la formació d'aquesta identitat cultural de cada professor.

En aquest sentit podem considerar la hipòtesi que les diferents corrents pedagògics han deixat algun tipus de petjada o de record en els professors a través de la seva pròpia experiència o de la transmissió de la cultura i del coneixement. En aquest cas, la mentalitat pedagògica del professor en general i, en l'avaluació de l'Educació Física, està constituïda per la pervivència d'alguna d'aquestes corrents.

#### **2.4. La problemàtica que representa al professor avaluar l'Educació Física**

S'ha de reconèixer que l'avaluació de l'Educació Física és una de les qüestions més complexes per als professors en el món escolar i, en



conseqüència, comporta un seguit de problemes en els docents els quals tenen origen i formes diferents en funció de distints factors. En aquest sentit apreciem que la problemàtica és diferent en funció, entre altres, dels següents aspectes:

- Etapa Educativa (Infantil, Primària i Secundària) i, en conseqüència, l'edat dels alumnes.
- Bloc de contingut a avaluar.
- Tipus de contingut a avaluar (conceptuals, procedimentals, actitudinals)
- Formació i experiència del professor.
- Concepció del professor sobre l'Educació Física, el seu ensenyament i la seva avaluació.
- Característiques del context i de l'alumnat.
- Exigències administratives o del propi centre.

La conjunció i interacció de tots aquests aspectes a més a més d'altres que també es poden considerar fa que aparegui un ampli i variat repertori de possibilitats combinatòries que multipliquen els problemes que l'avaluació de l'Educació Física representa als professors. A continuació citem alguns dels més comuns i característics.

- No tenir clars quins són els instruments més adients per a cada situació.
- El disseny dels instruments d'avaluació.
- L'establiment de criteris per valorar els resultats dels alumnes.
- Individualitzar el procés i atendre la diversitat.
- Avaluar certs continguts de l'Educació Física.
- Avaluar els conceptes o les actituds.
- El temps que implica dur a terme el procés d'avaluació.
- Registrar la informació que s'obté.
- Interpretar la informació obtinguda.
- L'excessiu nombre d'alumnes.
- Els diferents nivells motrius dels alumnes.
- L'acceptació social del sistema d'avaluació.
- Diferenciar entre avaluar i qualificar.
- La complexitat dels instruments i la seva utilització.
- La participació de l'alumne en el procés d'avaluació.
- Etc.

Una reflexió sobre la problemàtica que l'avaluació representa als professors i sobre els seus orígens i causes ens porta inevitablement a pensar que no es poden proposar solucions úniques i universals i, conseqüentment, no es pot establir un model comú i únic d'avaluació. Per tant, podem considerar un greu error tractar de definir un model normatiu idèntic i comú per a tot el Sistema Educatiu.

Malgrat que la solució no és fàcil, tindrem que orientar la resolució dels problemes que l'avaluació de l'Educació Física ens origina cap a les següents vies:

- Definir un conjunt de pautes d'actuació que orientin als professors a prendre les decisions més adients als interrogants que el procés d'avaluació li va plantejar. És a dir, definir i proposar un procediment d'avaluació orientat a la presa de decisions.
- Emmarcar aquest conjunt de pautes d'actuació i presa de decisions sota una concepció de l'ensenyament i, en conseqüència de l'avaluació, allunyat dels paradigmes positivistes i centrat en el crític, interpretatiu o fenomenològic. És a dir, en l'anàlisi, interpretació, comprensió i la posterior acció de cada situació concreta i específica.
- Definir plans de formació inicial i continuada del professorat en la perspectiva de l'avaluació abans definida.
- Millorar les condicions laborals dels docents.

En definitiva, es tracta de cercar pautes d'actuació que ajudin als professors a resoldre els següents aspectes:

- Integrar l'avaluació de l'Educació Física en el propi procés d'ensenyament i aprenentatge.
- Entendre l'avaluació com instrument d'aprenentatge i de regulació pedagògica. És a dir, una avaluació veritablement formativa.
- Que s'avaluï allò que els alumnes aprenen i no exclusivament les seves capacitats o el que són.
- Que l'avaluació no representi per als professors una càrrega excessiva en les seves accions docents quotidianes.

## **2.5. Els posicionaments entre avaluació objectiva i subjectiva**

Sovint, en el món de l'Educació Física i especialment en l'escolar ens hem guiat per certes tendències, novetats o modes seguint un moviment de pèndul en el pas d'una a l'altra. Els posicionaments més o menys radicals a un costat o l'altre del "pèndul" han estat propis en l'història i evolució de l'àrea.

En aquest sentit, l'avaluació no ha quedat al marge d'aquest moviment pendular i s'ha considerat que la problemàtica de la mateixa tenia el seu origen en aspectes tècnics i que calia situar-se en un punt o postura concreta que dones resposta tècnica i el més objectiva possible a la mateixa. Sota aquesta visió, la problemàtica de l'avaluació té el seu origen en l'objectivitat o subjectivitat de la mateixa i en el seu plantejament quantitatiu o qualitatiu.

López Pastor (2000: 166) diu al respecte: *“... es pot extreure la idea errònia que el major problema que posseeix aquest camp de coneixement és una qüestió aparentment de caràcter tècnic, i que podríem resumir en el fet que l'avaluació sols sembla poder ser de dos tipus: objectiva o subjectiva”*.

Els plantejaments educatius positivistes imperants fins fa pocs anys rebutgen de manera enèrgica i sistemàtica tot allò que no sigui objectiu i, per tant que no posseeixi un caràcter quantitatiu. Sota aquest paradigma l'avaluació tan sols pot ser plantejada per un conjunt d'actuacions objectives que reuneixin un conjunt de característiques com la validesa, fiabilitat, estandardització, etc.

En l'altre extrem del “pèndul” se situa l'avaluació qualitativa la qual és considerada subjectiva. Aquesta s'emmarca en paradigmes crítics, o interpretatius i, en conseqüència, utilitza altres tècniques d'obtenció de dades i interpretació de les mateixes.

Sovint, molts professionals de l'Educació Física han pensat que aquestes dues maneres de plantejar l'avaluació constitueixen els dos grans models o tipus que aquesta pot ser resolta. Al respecte, Blázquez (1990: 59-60) escriu: *“En Educació Física podem parlar fonamentalment de dos grans tipus d'avaluació: objectiva i subjectiva; i de dues tècniques de mesura: quantitativa i qualitativa”*.

Per moltes raons, tradicionalment s'ha optat per avaluar l'Educació Física des de la perspectiva objectiva ja que els instruments que aquesta fa servir aporten dades quantitatives les quals poden ser tractades estadísticament. A més a més, aquests instruments, en el seu conjunt, reuneixen els requisits exigibles a qualsevol procediment objectiu d'avaluació i se situen pròxims als procediments i a la pràctica avaluadora de les assignatures escolars considerades instrumentals o “series”.

En aquesta perspectiva, la clau de l'avaluació està en la correcta utilització dels instruments i en la transformació de les dades obtingudes en puntuacions, notes o qualificacions. Per tant, un ampli repertori de tests són els instruments utilitzats per mesurar les capacitats i el rendiment físic dels alumnes al marge dels seus aprenentatges i, en ocasions, al marge dels continguts treballats a classe.

És cert que també han aparegut defensors de l'avaluació utilitzat tant les tècniques objectives i subjectives donant pas a una tercera postura intermèdia entre els dos extrems. Aquest tercer tipus d'avaluació es podria considerar en

un principi com l'alternativa vàlida a la dicotomia entre objectivitat i subjectivitat, però és cert que no soluciona el problema de fons de la mateixa.

Actualment es denota un cert moviment de rebuig a aquest plantejament de l'avaluació de l'Educació Física per part de certs col·lectius professionals i es busquen alternatives al mateix en l'altre extrem; és a dir, en els plantejaments qualitatius i les tècniques subjectives. Cada dia hi ha més professionals que orienten l'avaluació cap a altres finalitats i intenten allunyar-se dels plantejaments tradicionals del mesurament del cos i opten per buscar alternatives que condueixin a una avaluació amb un marcat caràcter educatiu o formatiu.

Però, el problema no se situa i se soluciona en les qüestions tècniques de l'avaluació o en el posicionament entre l'avaluació objectiva o subjectiva. El veritable problema de fons se situa en la perspectiva i la concepció que els docents tinguin sobre l'avaluació, en la seva utilitat i finalitat i en el seu valor i tractament com element educatiu o fiscalitzador i sancionador. En definitiva, el problema radica més en l'actitud i postura del professor davant de l'ensenyament i l'avaluació i no pas en una qüestió tècnica o de posicionament entre les malament denominades tècniques objectives i subjectives. López Pastor (2000: 164) comenta al respecte: *“Però el problema més gran no són els instruments i les proves en sí, sinó l'ús que se'n hi dona, la funció que compleixen, la finalitat que persegueixen... en fi, la forma d'interpretar el fet educatiu subjacent. És a dir, la concepció curricular i la racionalitat en què es fonamenten”*.

La solució ha de venir, doncs, de la concepció que els docents tinguin de l'ensenyament en el seu conjunt i, en aquest cas, de l'avaluació i de la seva postura i actitud davant de l'acte docent.

En aquest sentit s'entén que és possible utilitzar qualsevol instrument d'avaluació tant objectiu com subjectiu sempre que darrera hi hagi una concepció educativa de l'avaluació i s'assumeixin tots els compromisos que comporta aquesta opció. Per tant, és possible una interacció i integració metodològica de les dues en funció d'altres criteris que no siguin exclusivament l'objectivitat-subjectivitat i la quantitat-qualitat.

## **2.6. El currículum ocult vinculat a l'avaluació**

La pràctica docent per si sola implica i comporta la transmissió tant voluntària com involuntària d'un conjunt de valors, actituds i postures que en el seu conjunt formen el que es denomina currículum ocult. L'avaluació en general i, la de l'Educació Física en particular, com part de les accions de la pràctica dels docents, amaguen i transmeten un repertori de continguts culturals per la via del currículum ocult. Els professors, de manera conscient o inconscient, són transmissors d'un seguit de postures, maneres de pensar i actuar, actituds davant de certs fets, etc.

En aquest sentit, el plantejament tradicional de l'avaluació de l'Educació Física ha mantingut un cert caràcter discriminatori entre els nois i les noies i malgrat hem avançat força en els plantejaments d'igualtat entre sexes, existeixen un conjunt d'elements i maneres d'actuar de certs docents que conserven certes pràctiques discriminatòries.

De ben seguir que les motivacions que guien als professors en aquest tipus de comportament el qual podem considerar discriminatori entre sexes no sempre tenen el seu origen en una concepció masclista de l'Educació Física i, a vegades, podem trobar-les en la pròpia concepció que el professor s'ha format de l'avaluació i en la finalitat i utilitat assignades a la mateixa.

Altres aspectes que en l'avaluació es transmeten a través del currículum ocult són tots aquells que estan vinculats a determinades finalitats que tradicionalment se li han atorgat a la mateixa. Així doncs, troben que els alumnes poden percebre l'avaluació com a selecció de talents esportius, selecció dels millors, que destaca aquells que tenen una millor capacitat física, que classifica entre els bons i dolents per les activitats físico-esportives, etc. En conseqüència, a través de determinades practiques avaluadores, els alumnes es formen una imatge concreta i característica de l'Educació Física que no es correspon amb una visió educativa, d'integració, d'acceptació del seu cos, de les seves possibilitats motrius, etc.

Determinada manera d'actuar dels docents respecte a l'ensenyament i l'avaluació de certs continguts de l'Educació Física i, de manera més específica, tots aquells que corresponen a l'àmbit conceptual; és a dir, a l'hàbit d'impartir sessions teòriques i de fer exàmens escrits, contribueixen, a través del currículum ocult, a la transmissió de determinades concepcions de l'àrea i de la seva avaluació.

Finalment, i sense voler ser excloent d'altres aspectes que els docents transmeten mitjançant el currículum ocult, troben el tractament i rellevància que es dona a l'avaluació de determinats continguts actitudinals, normatius i de valors.

## **2.7. La vella i errònia aspiració a equiparar-se a les altres àrees**

De sempre, l'Educació Física escolar i per tant els seus professors han volgut mantenir un cert paral·lelisme i igualtat amb les altres àrees escolar; és a dir, ha existit una aspiració d'equiparació a les altres matèries del currículum i, per extensió, a l'estatus social dels seus professors. Diversos són els fets que al llarg de la història més recent del nostre país demostren aquesta vella i alhora errònia postura.

Aquesta equivoca aspiració té dues vessants: una de caire curricular centrada en l'equiparació de l'àrea a la resta de matèries i un altre de tipus social centrada en l'equiparació professional dels docents a la resta de professors. A pesar que en l'actualitat es tindria que haver oblidat i superat

aquest afany d'igualtat encara es perpetua i està present en cert sector dels professors d'Educació Física.

És evident que l'Educació Física no és igual que les altres àrees, però això no vol dir que sigui millor ni pitjor, ni més o menys important, sinó, més be, es tracta d'una àrea diferent. Sanchez Bañuelos (1986: 7) diu respecte d'aquest fet: *“L'Educació Física i l'esport tenen uns continguts els quals la seva diferenciació i especificitat és impossible que resultin més evidents, per tant, el caràcter de la seva programació no és comparable en molts aspectes a la resta de matèries. La didàctica específica de l'Educació Física i l'esport té que estar adaptada al desenvolupament d'una activitat d'ensenyament en la que el moviment corporal i l'esforç físic constitueixen els continguts”*.

La utilització d'un model dominant d'avaluació en la majoria d'àrees curriculars fonamentat en la psicometria; és a dir, en la mesura de les capacitats cognitives o intel·lectuals de l'alumnat ha fet que l'Educació Física adopti un model paral·lel que utilitza tècniques similars les quals, a partir del mesurament del cos poden aportar informació sobre la hipotètica existència d'un factor que pugés determinar el nivell motriu dels alumnes. Blázquez escriu al respecte (1990: 7): *“pot ser portats per un cert complex d'inferioritat, els professionals de l'EF han cregut veure en la quantificació i objectivació dels nivells d'habilitat una forma d'equiparar-se a la resta de matèries, motiu pel que en alguns casos s'han produït conseqüències més negatives que positives”*.

A aquest fet ja tradicional s'han afegit altres que s'originen a partir de la reforma educativa de l'any 1990 i que se centren en la implantació dels exàmens teòrics de l'assignatura. En principi, hem d'interpretar que si es fa algun examen teòric és que prèviament s'han explicat uns continguts teòrics i, en la majoria dels casos això no és del tot cert o tot ha quedat reduït a veure un vídeo o a la lectura de l'apartat corresponent del llibre de text d'Educació Física de l'alumne. Els continguts majoritaris del que tracten aquests exàmens tenen relació quasi exclusiva amb la condició física i amb els reglaments esportius i s'obliden altres conceptes dels demés continguts de l'àrea.

Si be és cert que la llei d'educació i el currículum de l'Educació Física concreten un seguit de continguts teòrics, aquests tindran que ser ensenyats i avaluats, però, sincerament, crec que la solució no passa per posar exàmens als alumnes. *“Crec que el camí té que tractar de fer menys exàmens i més de parlar amb els nois sobre les seves experiències”*. Tinning (1992: 135). Estic convençut que la solució ha de passar per altres maneres d'actuar.

Altres aspectes que qüestionen la validesa dels exàmens és el que s'avalua en els alumnes: la seva capacitat memorística o les capacitats de comprensió, raonament, aplicació dels conceptes, etc.? i, un altre fet que ocorre és el número d'alumnes que suspensen els exàmens; és que a més suspensos major similitud a les altres àrees?. De nou torna aparèixer aquí la divergència entre el discurs teòric i la pràctica diària

## 2.8. Les patologies de l'avaluació de l'Educació Física

Al voltant de l'avaluació de l'Educació Física existeix tot un conjunt de patologies que tenen un origen i situació diferent però que totes en conjunt fan que la no solució o remei a les mateixes es converteixi en motiu de perpetuïtat de determinades pràctiques avaluadores i la conseqüent falta de progrés i innovació en aquest tema.

L'evolució en els plantejaments educatius ocorreguts en els últims anys han fet que apareguessin professionals de l'ensenyament que, preocupats per l'existència de certes patologies en l'avaluació, busquessin noves maneres de resoldre-la i de tractar de posar fi a aquest conjunt de mals hàbits que acompanyen als sistemes tradicionals d'avaluació.

La divergència entre el discurs teòric i la realitat de la pràctica quotidiana a la que ens referim fa que algunes de les patologies inherents a l'avaluació tradicional s'accentuin i alhora que apareguin unes altres.

Santos Guerra (1993) fa una anàlisi exhaustiva de les patologies que afecten a l'avaluació en general en els centres educatius. Seguint el seu plantejament exposem a continuació les patologies que afecten a l'avaluació de l'Educació Física. Es tracta d'un conjunt d'aspectes que sovint es donen de manera general en l'avaluació, però que hem de tenir present que no tots els professionals actuen de la mateixa manera.

- *S'acostuma a avaluar només l'alumne*: per norma habitual l'objecte d'avaluació acostuma ser exclusivament l'alumne. És en l'avaluació quan l'alumne és l'únic protagonista del procés i acostuma a ser ell sol el responsable de l'èxit o fracàs dels resultats obtinguts.
- *S'avaluen sols els resultats*: és una constant centrar l'avaluació en els resultats obtinguts sense tenir present altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge que també tenen gran importància. S'ha de procurar avaluar no només el que s'ha aconseguit sinó com, a quin preu, amb quin ritme, amb quins mitjans, amb quin esforç, al què...
- *S'avalua allò que l'alumne és i no allò que aprèn*: els processos d'avaluació se centren majoritàriament en determinar els nivells de capacitats físiques o motrius que els alumnes tenen i no en determinar allò que ha après i com ho ha après. No es té en compte que el nivell de les capacitats motrius i la seva possible millora pot tenir el seu origen en els processos biològics naturals de desenvolupament o en motius aliens a l'escola i no pas per l'acció "d'entrenament" a la que el professor hagi sotmès als alumnes.
- *S'avaluen quasi exclusivament els procediments*: a l'Educació Física els procediments són els continguts que donen cos a l'àrea, per tant, és lògic que en general aquest foren els que ocupin l'atenció de l'avaluació. Però no hem d'oblidar tot el conjunt d'aspectes conceptuals i actitudinals que envolten a l'àrea i que tenen certa transcendència i importància en el procés educatiu.

- *S'avaluen únicament els resultats esperats:* en un procés d'ensenyament i aprenentatge es produeixen dos tipus de resultats, per una part, aquells que eren previsibles i que s'esperaven i, per altra, aquells no previsibles i que en general no són objecte d'avaluació. Aquests resultats no esperats, laterals, secundaris i imprevists han de ser igualment objecte d'avaluació
- *S'avaluen tan sols els efectes observables:* en Educació Física parlem que un alumne ha après qualsevol acció motriu quan ho manifesta a través de la seva conducta motriu. Per tant, som conscients que aquesta conducta motriu és el resultat d'un procés d'aprenentatge i que l'aprenentatge és un fet intern en la persona que es produeix de manera específica en cada un per la posada en joc de diferents estratègies personals d'aprenentatge. En aquest sentit, seria necessari tenir en compte i avaluar els processos d'aprenentatge i no tan sols els seus resultats.
- *S'acostuma a avaluar solament la vessant negativa:* en general, els professors d'Educació Física estan més pendents d'avaluar allò que l'alumne fa malament en oposició a allò que fa be. Hi ha una forta tendència a destacar els aspectes negatius de l'aprenentatge i acompanyar-la d'un vocabulari que no ajuda a l'alumne a corregir els errors comesos.
- *No s'acostuma a avaluar el procés:* sembla ser que les persones i, en especial els alumnes, són l'únic objecte de l'avaluació. El procés, el context, el professor i tots els demés aspectes que envolten l'ensenyament no acostumen a ser tinguts en compte en l'avaluació.
- *S'avalua descontextualitzadament:* a part que el context educatiu no acostuma a ser motiu d'avaluació a pesar de ser un element més que incideix en el procés d'ensenyament i aprenentatge, aquest no s'acostuma a considerar sent, en cada situació, un element diferenciador de cada situació didàctica. No es pot donar sentit a l'avaluació des d'una òptica parcial sense contemplar la realitat del context.
- *S'avalua quantitativament:* per diferents raons és llarga la tendència de l'avaluació de l'Educació Física a quantificar-ho tot i l'obsessió per l'objectivitat. "*L'assignació de números d'una forma mecànica, com és comú en els procediments quantitatius, no garanteix l'objectivitat*" (Cook, 1986).
- *S'utilitzen instruments inadequats:* la majoria d'instruments que són utilitzats per avaluar l'Educació Física aporten informacions sobre el nivell de capacitats motrius dels alumnes i no pas sobre els aprenentatges que han realitzat. Els instruments que s'utilitzen corresponen més al rendiment esportiu els quals donen una idea de les capacitats que l'alumne té i no pas a una situació educativa on no queda de manifest les fites aconseguides pels alumnes i la manera en què les ha assolit, com utilitza allò que ha après, les necessitats que tenen, les dificultats, allò que necessiten, etc.
- *S'avalua de forma incoherent amb el procés d'ensenyament i aprenentatge:* sovint podem observar que els instruments utilitzats per avaluar l'Educació



Física no mesuren en absolut els continguts treballats a classe durant el període objecte de ser avaluat. Així, es poden donar situacions en què durant un trimestre s'han treballat els esports d'equip i l'avaluació se centra sobre el mesurament de la força, la resistència, la velocitat... i no pas sobre els aprenentatges que les alumnes han fet dels esports d'equip treballats.

Igualment, trobem certes incoherències amb la metodologia utilitzada durant les sessions i la manera d'avaluar. Un exemple pot ser quan es fa servir una metodologia de descobriment o de resolució de problemes i, posteriorment, l'avaluació se centra sobre el nivell d'habilitat de determinada acció motriu o gestoforma esportiva.

La incoherència apareix també quan el discurs del professor sobre l'avaluació és de caràcter educatiu, formatiu, d'ajut en el seu l'aprenentatge i, de sobte, quan a l'aula succeeix qualsevol situació d'indisciplina, el professor castiga als alumnes amb una prova o avaluació.

- *S'avalua competitivament*: el procés d'ensenyament i aprenentatge en un centre educatiu no és una competició esportiva malgrat s'utilitzi moltes vegades l'avaluació per destacar els més bons i millors. Postures com aquests no ajuden que els alumnes acceptin les seves possibilitats motrius i a atendre la diversitat de l'aula. La comparació i la competència de l'alumnat entre ells i entre altres grups diferents i antagònics externs a l'escola fomenta una actitud competitiva totalment negativa des d'una visió educativa de l'avaluació.
- *S'avalua estereotipadament*: els professors assumeixen una postura quasi invariable en els seus costums d'avaluació repetint una i altra vegada, un curs i altre curs, la mateixa manera d'avaluar. Els professors repeteixen una i altra vegada els seus esquemes d'avaluació.
- *No s'avalua èticament*: quan l'avaluació és utilitzada com un instrument de poder per part del professor, aquesta es converteix en un element d'opressió de l'alumne i incompleix les normes ètiques més bàsiques i elementals. Existeix també una falta d'ètica quan no es respecta la confidencialitat de la informació obtinguda i l'anonimat de les persones al fer públics els resultats.
- *S'avalua unidireccionalment*: l'avaluació segueix una direcció única descendent i troba el seu últim nivell en els alumnes, ells són els principals destinataris de la mateixa. Es tindrien que articular sistemes que permetessin dur a terme una avaluació bidireccional emmarcada en una visió democràtica de la mateixa.
- *L'alumne no participa o participa poc*: és una practica poc freqüent deixar que l'alumne participi en la seva avaluació i, quan es fa, ens limitem a deixar que anoti o a demanar-li l'opinió sobre quina nota creu que se li ha de posar. Són molt pocs els casos que els alumnes puguin decidir plenament en la seva avaluació. És necessari plantejar l'autoavaluació i articular formes per aconseguir-lo. *"L'autoavaluació és un procés d'autocrítica que genera uns*

*hàbits enriquidors de reflexió sobre la pròpia realitat*” (Santos Guerra, 1993: 29).

- *No es fa metaavaluació*: no s’avalua el sistema d’avaluació que es fa servir.

## **2.9. L’escàs clima col·laboratiu entre els docents o el treball en solitari**

Existeixen estudis que demostren que els professors d’Educació Física tenen una certa tendència al treball individual i que no és molt freqüent i habitual que es donin situacions de treball en grup o en equip. Com sempre, no podem generalitzar i hem d’establir certes diferències en funció d’algunes variables implicades. En aquest sentit, els mateixos estudis sobre el treball col·laboratiu dels professors ens indiquen que els professors més joves, els de les zones rurals i els de l’etapa de primària tenen una major tendència al treball en equip (Díaz Lucea, 2001).

En general, destaca el fet que els professors són treballadors en solitari; és a dir, no es reuneixen ni es coordinen amb els seus companys per resoldre qüestions docents que es podrien treballar en equip i que repercutirien en una millora professional i en el canvi i plantejament de noves propostes d’avaluació.

És necessari, doncs, propiciar dinàmiques que afavoreixin el treball en equip dels professors i alhora siguin facilitadores de la reflexió grupal i compartida ja que el coneixement pràctic compartit neix de la reflexió i del diàleg amb altres companys. Conseqüentment, aquesta visió comporta una revisió dels models de formació inicial i continuada del professorat que haurien d’estar emmarcats en una perspectiva democràtica, col·laborativa, reflexiva i crítica.

Elliott (1990: 79) destaca al respecte: “... *el desenvolupament professional dels docents requereix un procés de reflexió cooperativa i compartida, més que privada, ja que si no accedeix a una cultura comuna, a un cos de coneixements professionals compartits, les oportunitats de desenvolupament de la pràctica d’un professor són molt limitades*”.

Actualment comença a existir grups de professors que es reuneixen per abordar qüestions vinculades a la docència de l’Educació Física que els pertocuen a tots, és el que s’anomenen “grups de treball”. Entre aquests grups de treball existeixen certes diferències i finalitats entre els seus objectius i estan formats majoritàriament per mestres de l’Etap de Primària.

Una solució als problemes que l’avaluació de l’Educació Física planteja als professors passa, entre altres aspectes, per abordar-los de forma col·lectiva i per un treball en equip. La investigació-acció ofereix als docents una metodologia apta per arribar a solucionar els problemes i per a poder avançar en la innovació en l’avaluació.

### 3. LES DUES RACIONALITATS EN L'AVALUACIÓ

Al llarg de les pàgines anteriors hem pogut anar esbrinant que el problema de fons de l'avaluació de l'Educació Física no radica en el fet de la tradicional dicotomia entre avaluació objectiva i avaluació subjectiva o entre quantitativa i qualitativa, fins i tot, ni en la utilització de tests o altres instruments, sinó en el posicionament que el docent adopti davant de la finalitat que es persegueixi i de la utilització que d'ella es faixi.

Coneixem, per l'estudi de la incidència de les teories implícites (Marrero, 1993); (Díaz Lucea, 2001 i 2002), que en els docents acostumen a aflorar determinades concepcions pedagògiques en funció de l'activitat que en aquell moment el mantingui ocupat, malgrat existir sempre un cert posicionament filosòfic, ideològic i pedagògic del mateix vers una concepció determinada de l'ensenyament. Així podem pensar que el professor fa una opció personal per unes determinades maneres d'entendre l'ensenyament les quals habitualment estan al voltant de dues racionalitats.

La racionalitat és una de les facultats que tenim les persones mitjançant la qual podem raonar i seguir un procés de reflexió per tal d'optar per una determinada alternativa la qual considerem la més adient i, alhora, respectar les que els altres prenen. En l'ensenyament i en l'avaluació, els docents han optat per una determinada manera personal de resoldre les qüestions que li afecten i en conseqüència han adoptat per una postura concreta davant de la mateixa. Aquesta postura o opció personal generalment està en relació als plantejaments que corresponen a uns paradigmes educatius concrets sustentats sobre un marc teòric i conceptual i que podem entendre, en un nivell superior i metateòric, com una racionalitat.

Giroux (1990: 43) atribueix un doble significat al concepte de racionalitat, en primer lloc diu: *“conjunt de supòsits i practiques que fa que la gent pugui comprendre i donar forma a les experiències pròpies i a les alienes”*, en segon lloc es refereix a: *“interessos que defineixen i qualifiquen la manera que cada un vertebra i afronta els problemes que se li presenten en l'experiència viscuda”*.

Per la seva part López Pastor (2000: 39) es refereix a les racionalitats com: *“explicació dels models de pensament que condicionen les maneres d'entendre l'educació i l'avaluació educativa”*. El mateix autor (ibid) entén que les finalitats i la manera de realitzar l'avaluació adquireixen tot el seu sentit només quan són explicats els models de pensament que estan presents; és a dir, les racionalitats.

Les racionalitats les podem entendre com una teoria de teories; és a dir, com un plantejament que agrupa diferents perspectives, concepcions, paradigmes, etc. que sota vincles comuns i plantejaments similars configuren una concepció de l'ensenyament i una determinada manera d'actuar dels docents.

Dels plantejaments que fan els professors sobre l'avaluació podem observar que existeixen dos grans maneres les quals tenen correspondència amb dos tipologies de racionalitat. Per una part, existeix un ampli nombre de docents que opten per una avaluació que perpetua els sistemes més tradicionals i que s'orienta a l'assoliment d'uns objectius. Aquesta orientació fa servir tècniques i procediments que podem classificar de tècnics ja que busquen l'objectivitat, la validesa, allò quantificable, els millors resultats, etc. i, que en definitiva, podem atribuir a una racionalitat tècnica.

Per altra part, hi ha un emergent conjunt de professors que intenten fer servir l'avaluació com una eina d'aprenentatge mitjançant la seva utilització per a la regulació del procés. L'avaluació està centrada en els processos d'aprenentatges dels alumnes, en les seves vivències i experiències, etc., constituint un plantejament teòric de la mateixa que podem considerar des d'una racionalitat pràctica.

L'avaluació entesa des d'aquestes dues racionalitats supera les visions clàssiques i tradicionals i els posicionaments en determinades tècniques i el rebuig sistemàtic d'altres maneres d'actuar ja que la finalitat de l'avaluació no radica en el mètode sinó en la finalitat a la que es dirigeix. Jorba i Casellas (1996: 23) destaquen al respecte: *“Cal remarcar que les diferents modalitats d'avaluació es distingeixen més pels objectius que persegueixen que no pas pels instruments que utilitzen. Un mateix instrument pot ser útil per a diferents modalitats d'avaluació; serà la finalitat amb què s'ha recollit la informació la que determinarà el tipus d'avaluació que s'ha dut a terme”*.

### **3.1. La racionalitat tècnica: l'avaluació orientada al producte**

La racionalitat tècnica té la seva explicació i fonamentació en l'aplicació de principis i tècnics i objectius. Parteix del positivisme, per tant, d'una base empíric-analítica i es caracteritza per la utilització de la ciència i de la tècnica com a via per a solucionar els problemes que l'ensenyament planteja i per la recerca constant d'explicacions d'ordre científic que donin lloc a lleis generalitzades.

Paradigmes com els anomenats quantitatiu, positivista o racionalista els quals tenen el seu origen en l'empirisme anglès dels segles XVIII i XIX són els que donen sentit a aquesta racionalitat. Per tant, el plantejament de l'avaluació sota aquesta racionalitat defensa, entre altres, els següents aspectes:

- La teoria té que ser universal i no estar vinculada al context.
- Els enunciats científics han de ser independents de les finalitats i valors de les persones.
- Les variables objecte d'estudi han de ser independents d'altres elements externs.

- Intenta 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.

D'aquesta forma, l'ensenyament i l'avaluació es veuen encerclades i reduïdes a una sèrie de comportaments i lleis que es tenen que seguir de manera automàtica amb una visió radicalment conductista. Els professors apliquen les tècniques i els procediments d'avaluació sense tenir clar el per què, sense atendre a la individualitat i sense tenir en compte el context on es produeix l'ensenyament i l'avaluació.

La finalitat de l'ensenyament i l'avaluació és la d'aconseguir modificacions en els patrons de conducta dels alumnes (Tyler, 1949; 1973) i, per tant, serà necessari un plantejament previ d'objectius a assolir i una estructura educativa amb un marcat perfil tecnològic propi del món industrial i que és aplicada a l'ensenyament. La coneguda pedagogia per objectius és l'exemple clar de l'aplicació d'aquesta concepció. La funció del professor sota una racionalitat tècnica és la d'un tècnic que aplica els programes i els procediments que uns "experts" han dissenyat.

Sota el plantejament d'una racionalitat tècnica l'orientació i la utilitat que es fa de l'avaluació és la utilització de les tècniques més adients per a l'assoliment dels objectius per a posteriorment qualificar, seleccionar, classificar... a l'alumnat. Són els objectius en primer lloc i els continguts en segon lloc l'eix que vertebrava totes les accions que es desenvolupen; l'avaluació es converteix en un instrument de reproducció i control social, cultural i educatiu.

### **3.2. La racionalitat pràctica: L'avaluació orientada als processos**

Com alternativa als plantejaments tècnics de l'avaluació centrada en els objectius i orientada al producte apareix una corrent de pensament i d'acció que adopta, per avaluar l'Educació Física, uns plantejaments de racionalitat pràctica. La superació, per part d'un important col·lectiu de professors, d'una concepció de l'Educació Física junt amb la progressiva incorporació d'alternatives i de noves maneres d'entendre les mateixes, apareixen nous paradigmes educatius anomenats interpretatiu, fenomenològic, naturalista, els quals donen sentit a aquesta racionalitat.

Així com la racionalitat tècnica es preocupava pel compliment de determinades regles que portessin a l'assoliment de determinats finalitats establertes prèviament, la racionalitat pràctica implica l'elaboració de judicis morals i la resolució de possibles conflictes fet que comporta la necessitat de prendre decisions davant de situacions concretes (López Pastor, 1999). El professor passa de ser un tècnic a ser una persona que pot prendre decisions

en el procés educatiu i avaluatiu; és a dir, és converteix en protagonista i en part implicada en l'elaboració del currículum i en la seva avaluació. Així mateix, els objectius perden protagonisme en favor de l'alumne el qual es converteix en el centre d'atenció de tot el procés educatiu.

L'avaluació entesa des d'una racionalitat pràctica pretén, a més a més de saber la situació concreta i específica de cada context, analitzar-la i interpretar-la per a poder oferir alternatives de canvi, millora o progrés. La interpretació dels fenòmens ocorreguts és la principal acció que dóna sentit a aquest plantejament. Té, per tant, la seva arrel en les ciències hermenèutiques que tracten d'interpretar les circumstàncies socials i educatives en situacions reals i específiques. La racionalitat tècnica canvia els valors del positivisme de predicció i control pels d'interpretació, comprensió i acció.

Sota aquest plantejament pràctic se supera el vell posicionament entre l'avaluació objectiva i subjectiva i la quantitativa i qualitativa ja que totes les tècniques utilitzades poden ser vàlides segons la finalitat per les que es facin servir. Per tant, no podem parlar de tipus d'avaluació sinó més be de perspectives o posicionaments en funció de la utilitat i finalitat que es vulgui donar a les dades obtingudes dels alumnes sigui pel procediment i la tècnica que sigui. No s'avalua per a qualificar sinó per a regular.

L'avaluació és entesa com la comprensió dels fenòmens i la conseqüent posada en marxa de les accions pedagògiques oportunes orientades a la regulació de l'ensenyament. És, doncs, en el procés d'ensenyament aprenentatge on adquireix especial rellevància l'avaluació tenint aquesta una clara intencionalitat educativa i formativa emanant de la mateixa tot un seguit de funcions clarament pedagògiques i no de control i poder. És, en aquest plantejament, on les metodologies qualitatives d'avaluació assoleixen el seu màxim sentit i significat permeten aquestes, la utilització d'instruments d'avaluació de tota mena.

Aquest plantejament de l'avaluació de l'Educació Física s'allunya molt de les practiques més generalitzades en l'actualitat entre els docents respecte a la mateixa. Hem de considerar que qualsevol nou paradigma, o plantejament respecte a l'ensenyament i a l'avaluació, no s'ha d'entendre com que tot allò que és nou és bo i tot allò que és antic és dolent, sinó més be que qualsevol plantejament educatiu pot ser bo si adapta a allò que volem i que considerem el més adequat i coherent. La taula següent mostra una comparació de la visió de l'avaluació entre les dues racionalitats exposades.

	<b>Avaluació orientada al producte (racionalitat tècnica)</b>	<b>Avaluació orientada al procés (racionalitat pràctica)</b>
<i>Tipus de currículum</i>	-Tancat i inflexible.	- Obert i flexible.
<i>Finalitat</i>	-Assoliment d'uns objectius plantejats prèviament.	- La regulació pedagògica.
<i>Concepció educativa</i>	-Assoliment d'objectius. -Conductisme.	- Aprenentatge significatiu. - Constructivisme.
<i>Paradigma imperant</i>	-Positivista. -Tecnològic. -Quantitatiu.	- Fenomenològic. - Interpretatiu. - Qualitatiu.
<i>Procés d'ensenyament i aprenentatge</i>	-Activitat tècnica i com a sistema de reproducció social.	- Activitat reflexiva i crítica a la recerca de la millora i de la constant innovació.
<i>L'avaluació al servei</i>	-Del professor i del poder	- De l'alumne i del procés d'aprenentatge
<i>El centre d'atenció</i>	-Els objectius.	- Els alumnes i l'aprenentatge d'uns continguts.
<i>Paper de l'alumne</i>	- Passiu. No participa	- Assumeix certes responsabilitats.
<i>Funció del professor</i>	-Tècnic que executa el que uns "experts" han dissenyat. -Agrodimensor.	- Protagonista en el disseny i desenvolupament de l'avaluació. - Mediator entre els continguts i els alumnes.
<i>Interacció professor-alumne</i>	-Interacció unidireccional del professor vers l'alumne.	- Bidireccional professor-alumne. - Relació de diàleg entre les parts.
<i>Instruments utilitzats</i>	-Objectius i quantitatius	- Permet la utilització de qualsevol tipus però predominen els Qualitatius
<i>Sistema de referència</i>	-Normatiu	- Criterial
<i>Què avalua</i>	-El rendiment (el que l'alumne és).	- Els progressos i els aprenentatges (el que l'alumne ha après).
<i>Relació entre el programa i els continguts que s'avaluen</i>	-No acostuma a tenir relació. S'avalua l'eficiència física i el rendiment físic-esportiu	- S'avalua allò que es treballa. - L'avaluació està vinculada al programa

Taula 1: *Concepció de l'avaluació des de la racionalitat tècnica i pràctica.*

### 3.3. El substrat ideològic que perpetua una practica de l'avaluació

El predomini actual d'una avaluació orientada al producte i sota una perspectiva de racionalitat tècnica no és fruit de l'atzar ni probablement d'un posicionament explícit i intencionat dels professors implicats, sinó més be, és el resultat de l'acumulació o adquisició d'un bagatge cultural dels docents a través de diferents mitjans.

En definitiva, les maneres d'actuar dels professors corresponen en gran mida a la incidència d'aquest bagatge cultural sobre les seves accions. En l'avaluació hi ha una tendència quasi inamovible a reproduir la manera que els propis docents eren avaluats, no tan sols en la seva formació en els

ensenyaments primaris i secundari, sinó també en la mateixa universitat. Les maneres i sistemes d'avaluació es transfereixen de generació en generació sense tenir present ni qüestionar la seva coherència i adequació.

Per altra part, alguns centres de formació dels professors també segueixen uns plantejaments de transmissió de l'avaluació orientada al mesurament i, curs darrere curs, expliquen els mateixos continguts i procediments perpetuant així una determinada manera de resoldre l'avaluació.

Altre aspecte vinculat a la formació inicial dels docents està en què quan el discurs i la formació en matèria d'avaluació s'orienta més a plantejaments propis de la racionalitat practica, els alumnes són sotmesos a sistemes d'avaluació tradicionals no coherents amb les recomanacions i orientacions que els hi diuen que tenen que fer després a l'escola. Així, a través del currículum ocult es continua transmeten una determinada concepció de l'avaluació. No es pot demanar als professors que actuïn de determinada manera quan ells, en la seva formació inicial, no han estat tractats de la mateixa manera. En conseqüència, no es pot demanar el treball en equip si en la seva formació no se'ls ha ensenyat a fer-ho, no es pot demanar plantejaments crítics si en la seva formació ha estat absent d'esperit crític i reflexiu; en definitiva, no se'ls hi pot dir que avaluin d'una determinada manera quan ells són avaluats de manera contradictòria.

Tots aquest i altres factors fan que els docents vagin acumulant un substrat ideològic sobre l'avaluació que fa que, posteriorment en els centres educatius, aflorin i es converteixin en pràctica habitual com a solució més fàcil al problema que veritablement planteja l'avaluació i de la que en moltes ocasions són conscients que es tindria que afrontar d'altra manera.

#### **4. LES FINALITATS I FUNCIONS ASSIGNADES A L'AVALUACIÓ**

Les finalitats de l'avaluació estan en relació a la funció que li sigui atorgada per l'administració, pel centre educatiu o pel propi professor. Les finalitats són la concreció d'una manera de plantejar l'avaluació i, per tant, estan subjectes a un plantejament didàctic concret sota una concepció pedagògica i una racionalitat concreta.

Sota el model que tradicionalment ha imperat en l'avaluació de l'Educació Física del mesurament del cos junt a l'assoliment d'objectius, la funció de l'avaluació ha estat la de control i reproducció social. Aquesta funció està associada a un conjunt de finalitats que tenen unes característiques concretes les quals propicien el control i la reproducció social.

Un breu repàs a la bibliografia existent sobre les funcions i finalitats de l'avaluació de l'Educació Física ens situa novament en la perspectiva tècnica; és a dir, en l'assoliment d'objectius i en el mesurament del cos. És sorprenent veure que després d'uns importants canvis educatius es manté la tradicional assignació de finalitats a l'avaluació i es perpetuen aquestes segons l'àmbit



d'incidència; és a dir, si es tracta de l'Educació Física escolar, de l'esport, del rendiment, etc.

Respecte a la funció tradicional de l'avaluació com a control i reproducció cultural i social, la LOGSE, llei d'educació de 1990, especifica i concreta una nova funció: la pedagògica. Així, actualment es parla i està acceptat que les funcions que l'avaluació té en el context educatiu són la *social* i la *pedagògica*; tenint cada una d'elles unes finalitats concretes i específiques. De totes maneres, una cosa és, novament, el discurs teòric i l'escassa relació amb la pràctica diària i, en el cas de l'Educació Física, podem contemplar com la finalitat més perseguida és la social. Per tant, domina la funció social de l'avaluació i, en pocs casos, són plantejades finalitats concretes per complir amb la funció pedagògica.

La funció pedagògica i la funció social assignades a l'avaluació poden semblar, en un principi, tenir una aparent coherència, però en el fons són funcions contraposades i contradictòries en quant a la seva concepció i a les seves pròpies finalitats. En la concreció i especificació de les finalitats de cada una d'aquestes funcions s'ha fet una classificació o redistribució de les finalitats tradicionals sense tenir present que la majoria d'elles queden agrupades en les funcions socials i que no s'han desenvolupat o s'han especificat poques finalitats que corresponguin a la funció pedagògica.

És necessari, per tant, especificar des de quina perspectiva són estudiades i en ocasions acceptades com vàlides cada una de les finalitats que tradicionalment s'han assignat a l'avaluació de l'Educació Física i les que l'actual Sistema Educatiu li concedeix i es tindrien que establir.

#### **4.1. Les finalitats tradicionals assignades a l'avaluació**

Les finalitats que tradicionalment s'han assignat a l'avaluació de l'Educació Física estan en relació directa amb la pròpia concepció i pràctica que de la mateixa s'ha fet al llarg de molt temps. Els models d'avaluació fonamentats en el mesurament del cos i per tant orientats al producte en forma d'assoliment d'un conjunt d'objectius operatius tenen una funció de control social i de reproducció d'una cultura determinada per tal de perpetuar-la.

És característic veure com, tradicionalment, s'han assignat unes determinades finalitats a l'avaluació de l'Educació Física en funció de l'àmbit d'aquesta. Així podem comprovar que les finalitats varien o són diferents si l'Educació Física pertany a l'àmbit escolar, a l'àmbit esportiu o al del manteniment de la condició física.

Aquesta classificació per àmbits ens ha de fer pensar i reflexionar sobre quina Educació Física estem parlant, quines han de ser les seves funcions i quin ha de ser el model dominat propi d'una situació educativa. L'escola, assumeix i accepta un conjunt de continguts propis per a cada una de les etapes educatives i, evidentment, aquesta és l'Educació Física escolar que

hem de fer i avaluar conforme a les finalitats que li són pròpies. Tant la funció pedagògica com la social corresponen a una practica educativa concreta especificada pels principis psicopedagògics que emanen d'una determinada concepció de l'ensenyament. En aquest sentit, qualsevol altre referent que no s'adapti a aquesta concepció i que se situï en altres paràmetres que no siguin els educatius no és vàlid per a servir com a funció de l'avaluació. És a dir, si parlem d'Educació Física escolar hem de parlar de les finalitats que l'avaluació ha de tenir en aquest àmbit o context i els altres referents com l'esport de competició o de rendiment, la condició física, etc., no tenen cabuda en una perspectiva educativa i en un tractament pedagògic del cos.

Si ens centrem en les finalitats que tradicionalment s'han assignat a l'Educació Física escolar observem que totes elles tenen un marcat caràcter reproductor i de control social sobre el resultat final d'un procés d'aprenentatge, no existint cap finalitat que estigui subjecta a la funció pedagògica; és a dir, a la regulació d'aquest procés. En el seu conjunt, les finalitats que tradicionalment s'han assignat a l'avaluació de l'Educació Física tenen un marcat caràcter de control social i cultural exercit des d'un poder determinat per a la reproducció i perpetuïtat d'una determinada cultura i valors socials. Totes elles poden ser agrupades de la següent manera:

- a) *Funcions de control social*: quan la finalitat és conèixer el rendiment dels alumnes; motivar; incentivar; agrupar; classificar; seleccionar; ...
- b) *Funcions de control cultural*: quan la finalitat és valorar l'eficàcia de l'ensenyament; certificar uns aprenentatges; ...
- c) *Funcions de poder*: quan la finalitat és qualificar; jerarquitzar, informar a les persones; ...
- d) *Funcions de reproducció*: quan la finalitat és diagnosticar; pronosticar possibilitats dels alumnes; ...

#### **4.2. Les oposades funcions de l'avaluació en el Sistema Educatiu**

En el context de l'actual Sistema Educatiu l'avaluació representa tota una sèrie d'accions mitjançant les quals podem, en tot moment, realitzar els ajustaments i les adaptacions necessàries en funció de l'evolució o de les capacitats dels alumnes. Igualment, aquestes accions han de permetre que puguem determinar si les intencions educatives s'han complert i, si s'escau, fins a quin punt. Des d'aquesta perspectiva, es plantegen dues funcions de l'avaluació clarament definides:

- Funció de progressiu ajustament pedagògic.
- Funció de verificació d'haver assolit, i fins a quin punt, els objectius.

Aquestes dues funcions representen i compleixen, per un costat una funció pedagògica de l'avaluació quan es refereix a aquesta com instrument per l'ajustament i la regulació dels aprenentatges i, per altre, a una funció de tipus social quan la funció és la determinació de l'assoliment d'uns objectius. Tant aquesta funció social com la pedagògica poden semblar en un principi complementaries i la necessitat que les dues estiguin presents per tal que amb la presència d'una es pugui aconseguir l'altra; és a dir, no es pot donar cap d'elles sense l'existència d'alguna de les mateixes. Però, des d'un punt de vista estrictament educatiu les dues estan oposades i tenen un sentit contradictori.

Aquest enfrontament entre les dues finalitats es fa molt patent en l'Educació Física quan comprovem que la funció pedagògica intenta ajudar a l'alumne en el seu procés d'aprenentatge i, entre altres coses, que accepti el seu nivell i les seves possibilitats però posteriorment, i per a complir amb la funció social encomanada, utilitzem l'avaluació com un instrument de qualificació, selecció, diferenciació, etc. En aquest mateix sentit, hi ha una contraposició entre les dues funcions quan el discurs teòric del professor és de tipus comprensiu i és regeix pels principis d'una avaluació com a regulació i ajustament pedagògic però, al final, l'avaluació sumativa es converteix exclusivament en un instrument de poder i de sanció. Cas similar ocorre quan l'alumne traspasa els límits de l'escola i s'incorpora als estudis universitaris o al món laboral on descobreix que la funció de l'avaluació està contraposada a la que l'escola havia utilitzat sota un plantejament comprensiu i es veu envoltat d'un món selectiu, competitiu i no comprensiu de les institucions i de la societat.

També, les pròpies disposicions administratives afavoreixen l'oposició o l'allunyament entre les dues funcions des del moment que planteja al professor la necessitat i obligatorietat d'emetre una qualificació de l'alumne i valorar el seu treball en forma de nota la qual, a la vegada, pot tenir diferents formes i significats per molt que les normatives i orientacions de l'administració es preocupin de disfressar-la en termes aparentment neutres i no sancionadors. Al "progressa adequadament" qualsevol es pot preguntar: en què?. Igualment, a l'insuficient: en què? i per què?; a l'excel·lent: en què? i Com?; etc. per finalment, quan s'arriba al batxillerat la qualificació torna a adoptar la tradicional forma numèrica (nombres enters).

En definitiva, la funció social es contraposa a la funció pedagògica de l'avaluació fins el punt que entre l'alumnat i els pares afavoreix e identifica la idea d'avaluació igual a la de qualificació, fet que comporta la possible pèrdua de confiança en el professor quan planteja l'avaluació des de la funció pedagògica. Altra qüestió és el possible debat social sobre la necessitat d'excloure o mantenir la funció social de l'avaluació o si la solució a aquesta oposició ha de venir per la via de la separació de les dues funcions per mitja del seu repartiment entre accions didàctiques diferents i amb responsables diferents.

Vegem amb una mica més de detall el significat que envolta a cada una d'aquestes dues funcions en el Sistema Educatiu.

#### 4.2.1. La funció social o l'avaluació com a pràctica de control i poder

Els dissenys curriculars especifiquen que les dues funcions bàsiques de l'avaluació són: el progressiu ajustament pedagògic i la verificació d'haver assolit i fins a quin punt els objectius plantejant prèviament. Per tant, la segona funció té una projecció social, es tracta d'una funció que ha de permetre poder determinar si les intencions educatives s'han complert i, si escau, fins a quin punt.

En aquest sentit, la funció social en l'avaluació és aquella que garanteix a la societat uns resultats correctes del procés d'ensenyament i aprenentatge. Consisteix en la verificació dels nivells d'aprenentatge que els alumnes han realitzat per utilitzar-los posteriorment per a qualsevol de les finalitats que té aquesta funció i que anteriorment hem relatat. *“Es tracta, doncs, d'un balanç de resultats; balanç que adopta generalment la forma d'una acreditació o certificació”* (Rossell, 1996: 21).

Depenen del període escolar avaluat, la funció social actuarà amb determinat control i poder. Així, si el període avaluat és un curs escolar, l'avaluació servirà de filtre per determinar el pas o no al següent curs; és a dir, comportarà una selecció. Si el període és una unitat didàctica, la finalitat serà la de classificar o certificar, generalment en forma de nota o qualificació. L'avaluació com a control i poder té la seva màxima manifestació en les juntes d'avaluació que es fan a secundària al finalitzar cada trimestre.

En l'Educació Física es donen casos freqüents d'exercici d'aquest poder i control per part del professor quan l'avaluació és utilitzada per establir diferències entre els alumnes i augmentar-les (entre bons i dolents, entre hàbils i no tan hàbils, entre els forts i els més febles, etc.). També, aquesta pràctica és determinant en la formació d'una concepció dels alumnes per part del professor la qual té una incidència directa en la qualificació beneficiant als considerats “més bons” i perjudicant als que no tenen aquesta consideració.

Les finalitats que li són assignades a la funció social de l'avaluació de l'Educació Física dins de l'escola com instrument de control social, cultural i de reproducció són, entre altres, les següents:

- a) *Conèixer el rendiment dels alumnes*: per a poder determinar si s'han assolit els objectius plantejats, objectius que estan en relació directa amb el rendiment físic i que se situen més en l'etapa de secundària i no pas en les d'infantil i primària. La conseqüència intrínseca a aquest coneixement és la determinació d'una qualificació dels alumnes generalment en forma de nota acadèmica. No es contempla el procés, aquest coneixement està directament vinculat als resultats d'un conjunt de tests de rendiment aplicats al final d'un període educatiu.
- b) *Informar dels progressos dels alumnes*: a ells mateixos, als seus pares, a la resta de professors... En principi, pot semblar una finalitat que ajudi a la regulació de l'aprenentatge i més pròpia, doncs, de la funció pedagògica.

Però la realitat ens demostra que la informació que es transmet no té aquesta finalitat i esdevé més una exercitació final del poder del professor per a suspendre (sancionar) o per a aprovar (premiar) als alumnes. Aquesta informació arriba tant als pares com als propis alumnes en forma de nota acadèmica (numèrica o qualitativa) però quasi ve mai en forma d'informe on es detalli els progressos o dificultats de l'alumne. Així, davant d'unes notes que qualifiquin i informin que l'alumne és insuficient cal preguntar-se: en què és insuficient?, i de què?. Definitivament, no és una funció que informi sinó més be un instrument de poder sancionador del professor.

- c) *Pronosticar les possibilitats dels alumnes i orientar-los*: per a la pràctica d'una determinada activitat esportiva generalment fora de l'horari escolar. Generalment, aquesta finalitat de l'avaluació s'orienta a determinar aquells alumnes que posseeixen unes determinades qualitats per la pràctica d'esports sota un plantejament tradicional i dins de l'àmbit de la competició o del rendiment esportiu. Però, em pregunto: que es fa amb aquells alumnes que no tenen les qualitats necessàries per incorporar-se al món tradicional de l'esport de competició?. Per tant, aquesta finalitat torna a ser excloent i selectiva i només afavoreix a aquells alumnes que són considerats aptes per determinats esports i maneres de practicar-los.

L'alternativa d'altres formes de pràctica esportiva i la conscienciació que tots els alumnes poden realitzar alguna d'elles en funció de les seves pròpies capacitats no està dins d'aquesta finalitat i, per tant, no es compleix la intencionalitat última de l'Educació Física escolar que pretén la consolidació d'un hàbit de pràctica d'activitat física en els alumnes un cop finalitzat els estudis obligatoris.

- d) *Motivar i incentivar a l'alumne*: és un dels principis bàsics per què es produeixin aprenentatges significatius. Tenir a l'alumne motivat per a aprendre és un dels requisits fonamentals dins del procés d'ensenyament. Però, la utilitat d'aquesta finalitat de l'avaluació ha estat o és més be per a destacar els alumnes més bons i no tant per què cada alumne reconeixi els seus avenços i progressos i rebi el reconeixement dels professors pels seus esforços.

La motivació i incentivació s'acostuma a dirigir a aquells alumnes que per general ja tenen unes certes capacitats i no tant a aquells que, a pesar d'haver fet certs esforços per a superar-se, no arriben als estàndards que els barems aconsellen. Aquests alumnes acostumen a ser oblidats o no tinguts en compte en els comentaris dels professors.

- e) *Agrupar i classificar*: és un dels temes més debatuts en les concepcions pedagògiques actuals ja que implica la necessitat d'utilitzar el criteri d'homogeneïtat o heterogeneïtat. Existeixen opinions enfrontades entre els docents sobre la conveniència i utilitat d'un o l'altre criteri. En tot cas, nosaltres, en l'Educació Física, hem de partir de la gran diversitat que existeix entre l'alumnat i la necessitat d'utilitzar l'avaluació com a criteri de

formació de grups per a poder, precisament, atendre la diversitat dels mateixos. Això aconsellarà, en determinats moments, fer agrupacions dels alumnes en funció de criteris diferents per procurar l'evolució i l'aprenentatge dels alumnes en funció del seu nivell. En aquest sentit, són molt útils tenir presents els criteris i les aportacions de la psicologia social, la psicologia de l'aprenentatge i l'organització aplicada per a determinar la formació de grups a partir dels resultats de l'avaluació.

Però, l'experiència ens demostra que en Educació Física no sempre ha estat aquest criteri el que ha imperat i que les agrupacions dels alumnes s'han fet en base a altres criteris i motius on s'ha acostumat a diferenciar entre bons i dolents, entre hàbils i no tan hàbils i, en moltes ocasions, entre nois i noies.

- f) *Qualificar*: és l'expressió màxima de la funció social que l'avaluació té a l'escola. La qualificació determina, en últim lloc, la certificació o no de la cultura que la societat demana i que vol perpetuar. La qualificació s'ha convertit per l'Educació Física en la finalitat quasi exclusiva de l'avaluació. És tant durant el procés com al final del mateix la millor eina de poder que pot exercir el professor sobre els alumnes. La qualificació porta, a llarg terme, a dues opcions de selecció dins del Sistema Educatiu. La primera consisteix en l'eliminació o l'exclusió del mateix dels alumnes que no arriben a obtenir la qualificació mínima establerta i, per tant, comporta reconèixer un grup d'alumnes considerats dins del fracàs escolar. L'altra, és el reconeixement social d'aquells que han superat els mínims i per tant, la seva promoció i consideració de l'èxit acadèmic.

#### **4.2.2. La funció pedagògica o l'avaluació com a eina d'aprenentatge**

Des d'aquesta altra funció, l'avaluació s'orienta a tota una sèrie d'accions mitjançant les quals podem, en tot moment, realitzar els ajustaments i adaptacions necessàries depenent de l'evolució del procés. La funció pedagògica en l'avaluació és aquella que incideix en la regulació dels diferents elements del procés d'ensenyament i aprenentatge i que té com a finalitat el progressiu ajustament pedagògic.

L'avaluació entesa com a regulació o com a eina d'aprenentatge es distancia molt de la funció descrita anteriorment ja que, lluny de comprovar l'assoliment dels objectius, procura que els alumnes aprenguin a partir d'incidir en el propi procés. Per tant, perd el seu caràcter sancionador, selectiu, de control i de poder per donar pas a una concepció de l'ensenyament on el centre d'atenció és l'alumne i tots els esforços s'orienten a ajudar a aquest en el seu progrés i en els seus aprenentatges. Les característiques dels plantejaments educatius situen a l'avaluació com un element més del procés d'ensenyament i aprenentatge i li confereixen la funció d'eina capaç de regular-lo.

A partir de les dades que per mitja de diferents medis el professor va obtenint, s'han de realitzar les anàlisis i comprovacions necessàries que

permetin un continu i progressiu ajustament de l'acció didàctica. Sabem que no tots els individus són iguals ni posseeixen les mateixes capacitats i que tenen diferents ritmes i estratègies d'aprenentatge. Aquestes diferències i capacitats fan necessari que l'ajustament pedagògic estigui d'acord amb les mateixes. *“En l'avaluació educativa la clau no és tant AMB QUÈ s'avalua, sinó més be en el COM, i sobre tot en EL PER A QUÈ i el PER A QUI”* (López Pastor, 1999: 163).

La funció pedagògica orienta l'avaluació cap a un procés sistemàtic de reflexió sobre la pràctica convertint-la així en una eina per l'aprenentatge de l'alumne i per les accions del professor. L'avaluació està al servei de l'usuari i del procés d'ensenyament i aprenentatge. (Allal, 1991), (Jorba i Sanmartí, 1994), (Jorba i Casellas, 1996), (Rossell, 1996), (Díaz Lucea, 1999).

Les finalitats més importants que persegueix la funció pedagògica es poden concretar en les següents:

- a) *Diagnosticar*: quin és el nivell i la situació de partida d'un procés d'ensenyament és un requisit imprescindible i necessari per garantir l'èxit del mateix. Així, el diagnòstic es farà sempre que es vulgui iniciar un nou procés i se centrarà tant sobre el context d'intervenció didàctica com sobre les intencionalitats educatives; és a dir, sobre el programa i sobre els alumnes.

Del context ens interessa avaluar les condicions que aquest ens ofereix i la seva vinculació i utilització al llarg del procés d'ensenyament.

De la programació s'avaluarà la seva adequació i coherència tant amb els alumnes als que va dirigida com la seva viabilitat per desenvolupar-la en el context específic d'intervenció didàctica.

Finalment, el diagnòstic sobre els alumnes ha de permetre conèixer quin és el punt de partida d'aquest per a poder construir nous aprenentatges i que s'estableixin vincles i relacions entre els mateixos. És a dir, per aconseguir aprenentatges significatius en els alumnes és necessari partir d'aquells que l'alumne ja té. Per tant, és imprescindible diagnosticar quin és el punt de partida dels alumnes.

El diagnòstic està vincular al moment inicial d'un procés d'avaluació formativa i pot comprendre tres modalitats: diagnòstic genèric, específic i dels punts febles.

- b) *L'avaluació com a regulació*: en general, la finalitat de l'avaluació hem d'entendre-la com una ajuda constant en tot el procés d'ensenyament i aprenentatge, tenint finalitats específiques per a cadascun dels elements que intervenen en tot el procés. L'avaluació ens ha d'aportar tota aquella informació que, analitzada sota una perspectiva crítica, ens permeti prendre les decisions oportunes al llarg del procés per a poder regular-lo. En aquest sentit, garantim arribar al final amb un alt nivell de possibilitats que l'alumnat hagi assolit els aprenentatges plantejats. *“L'avaluació és entesa com una activitat que aporta al professorat informació útil sobre el procés educatiu i*

*permet els ajustaments necessaris per a millorar la qualitat de l'ensenyament"* (Rossell, 1996: 23).

Aquesta regulació es correspon amb el temps que dura el procés i es vincula directament amb l'avaluació formativa. Es fonamenta en la constant interacció entre el professor i els alumnes i en la comunicació didàctica que entre els mateixos s'estableix. La regulació se sustenta en la confiança dels alumnes en el professor i en la utilització de l'avaluació per part d'aquest per ajudar-los i no com un instrument de poder i de sanció. Aquest canvi de concepció en els alumnes per arribar a confiar en el professor és un fet que costa i que presenta sèries dificultats i resistències. L'avaluació es converteix així en un procés de diàleg, comprensió i millora (Santos Guerra, 1993).

L'avaluació com a regulació implica el tractament de la diversitat de l'alumnat i establir la regulació necessària per a cada cas; és a dir, comporta necessàriament l'adaptació de les activitats d'ensenyament i aprenentatge a les necessitats dels alumnes. És el professor el que regula el procés.

- c) *L'avaluació com autorregulació*: és quan l'alumne pren la responsabilitat de la regulació i ell mateix estableix els mecanismes adients per què aquesta es produeixi. Jorba i Casellas (1996: 25) diuen respecte a l'autorregulació: *"Cada individu té un sistema personal d'aprenentatge que ha anat construint d'una manera progressiva. Una estratègia didàctica bàsica en la regulació continua dels aprenentatges és ensenyar als alumnes a ser autònoms i a anar-se construint un model personal d'acció"*.

L'autorregulació representa la veritable participació de l'alumne en el seu procés d'avaluació i amplia el concepte mantingut fins ara que si ho feia era exclusivament en l'avaluació final i alhora de determinar una qualificació. L'autorregulació implica que l'alumne posi en marxa els dispositius de regulació; és a dir, l'alumne participa veritablement en la seva avaluació, en la construcció del seu propi aprenentatge en contra de la concepció tradicional d'autoavaluació que el que acostuma a fer és deixar participar a l'alumne en la seva qualificació. Avaluació i qualificació són, per tant, dos conceptes que poden anar junts però que tenen sentit i finalitats diferents i, en molts casos, contraposades.

L'autorregulació comporta necessàriament una major autonomia dels alumnes i formar-los en els mecanismes de regulació, en els processos de pensament i aprenentatge i, en definitiva, a aprendre a aprendre. (Allal, 1991), (Jorba i Casellas, 1996); (Rossell, 1996); (López Pastor, 1999); o, el que és el mateix, una pedagogia de l'autonomia (Leselbaum, 1982).

- d) *Valoració de l'eficàcia de l'ensenyament*: la finalitat última i més important de l'avaluació del procés educatiu és la constatació i revisió de forma contínua de la validesa en l'actuació en cadascun dels diferents elements que intervenen. L'avaluació no se centra exclusivament sobre els alumnes i, segons un plantejament sistemàtic i global de l'avaluació, aquesta ha de contemplar tots els elements que en ella intervenen. Des del context,



passant per les programacions, la metodologia emprada, els recursos, les activitats, l'actuació dels professors... i, fins i tot, la pròpia avaluació (metaavaluació) han de ser motiu d'avaluació.

La valoració de l'eficàcia de l'ensenyament ha de permetre proporcionar la informació suficient per a poder qüestionar el valor i la utilitat dels elements que intervenen i poder regular el procés a través de les accions i dels dispositius necessaris.

- e) *L'avaluació com a investigació*: ha de proporcionar dades suficients als professors per analitzar i modificar contínuament la seva practica i, en conseqüència, el seu programa, la metodologia i la pròpia avaluació. Utilitzar l'avaluació sota una funció pedagògica permet continues renovacions pedagògiques i l'adaptació del currículum al context i a les característiques dels alumnes. *"L'avaluació ha de ser un instrument d'investigació que valori qualitativament els plantejaments, objectius, metodologia i resultats de l'aprenentatge"* (Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 1996).

El professor investigador conjuga les funcions docents i investigadores en la seva tasca diària amb els alumnes, la investigació es desenvolupa a l'aula i representa una activitat reflexiva i sistemàtica per al professor. Aquesta practica investigadora propicia el perfeccionament docent i la innovació educativa.

L'avaluació com a investigació té una dimensió aplicada i tracta de resoldre els problemes que li són propis a un grup de docents utilitzant, generalment, la investigació-acció com a metodologia d'actuació a partir dels grups de treball o de comunitats crítiques (Kemmis, 1988), (Freire, 1990), (Giroux, 1990).

#### **4.3. Les funcions de l'avaluació des de la racionalitat tècnica**

Les funcions socials descrites anteriorment han estat vinculades tradicionalment a un plantejament tècnic de l'ensenyament i, per tant, corresponen més a una perspectiva de racionalitat tècnica. En tot cas, seria possible entendre alguna de les finalitats que la funció social engloba des d'una racionalitat pràctica quan aquestes s'orientessin exclusivament en aconseguir aprenentatges dels alumnes i en procurar el seu desenvolupament i progrés. Però, per desgracia, l'ús que sempre s'ha fet, de forma implícita o explícita, de les finalitats de la funció social ha estat de classificació, selecció, reproducció... convertint-se en un instrument de diferenciació i estratificació social (Cardinet, 1988).

Sota una racionalitat tècnica les funcions de l'avaluació són enteses com a mesura del rendiment acadèmic i físic i com a instrument per a qualificar als alumnes. Així, les funcions socials estan vinculades exclusivament a la qualificació i a l'exercici d'un poder social i polític per part del professor, de

l'escola i de la pròpia societat. Per tant, hem de considerar que avaluació i qualificació persegueixen objectius diferents a pesar que els dos termes estiguin relacionats.

Seguin els estudis de López Pastor (1999 i 2000) analitzem a continuació algunes de les funcions que la racionalitat tècnica amaga sota plantejaments d'una falsa avaluació formativa.

#### **a) L'avaluació com a reproducció social, cultural, ideològica, política i econòmica**

Són varis els autors que des de la sociologia de l'educació han explicat que el sistema escolar reproduïx i tracta de perpetuar una determinada cultura i uns determinats valors i que com a conseqüència reproduïxen les relacions entre les classes i les desigualtats socials, culturals, econòmiques i ideològiques.

El principi d'igualtats d'oportunitats per a totes les persones que defensa el Sistema Educatiu es veu desvirtuat des del moment que per avaluar a les persones es fan servir proves de caire objectiu les quals limiten les possibilitats dels més febles i augmenten les diferències entre el més poderosos.

El tipus de cultura que aquestes proves d'avaluació mesuren i determinen és aquella que els grups socials dominants han seleccionat i tracten així de reproduir-la i perpetuar-la. López Pastor (1999: 112) diu al respecte: *"la cultura que l'escola selecciona i transmet no és neutra, sinó que reproduïx majoritàriament la cultura pròpia de les classes socials dominants"*.

Altre fet que contribueix a la reproducció social i cultural és la mateixa reproducció dels models de formació del professorat, els quals, sota plantejaments bancaris i homogenis garanteixen la transmissió d'una a altra generació. Moltes vegades els professors no acostumen a actuar conforme a les metodologies i plantejaments que els hi van ensenyar sinó que, de manera inconscient apliquen aquells amb els que van ser ensenyats; és a dir, aquells que els hi van aplicar a ells, transmetin, de manera implícita, la cultura professional dominant.

#### **b) L'avaluació com a classificació, jerarquització i selecció**

La utilització de proves objectives d'avaluació en Educació Física per igual en tots els alumnes porta inevitablement a una classificació i selecció entre els mateixos. Tant a curt com a llarg termini, representa situar-los i jerarquitzar-los en una determinada posició social respecte al domini d'unes conductes motrius i a la possessió d'uns determinats nivells de condició física representatius de certs i falsos valors assignats al cos. En definitiva, porta als alumnes que estiguin fora d'aquests estereotips socials assignats al cos a l'exclusió i

marginació de les practiques físiques i al reconeixement social d'aquells que si responen a aquests estàndards.

Tot això s'accentua quan a través de la societat i dels mitjans de comunicació s'està insistint en els adolescents en una determinada imatge del cos i en determinats patrons físics i corporals que no es corresponen amb la majoria dels alumnes. Aquest fet causa determinats desajusts psicològics i greus problemes en els nois i noies.

L'avaluació sota plantejaments de classificació, jerarquització i selecció no ajuda al progrés dels alumnes i el que fa és establir un paral·lelisme entre l'ensenyament i la competició esportiva per tractar de situar-se en els millors llocs de la classificació sense prestar atenció als processos d'aprenentatge. En aquest mateix sentit, aquesta funció estableix un paral·lelisme entre l'activitat escolar i la pròpia societat pel que representa de competició, selecció, etc., reproduint així el model social en l'escola.

### **c) L'avaluació com instrument de sanció, control i poder del professor**

Quan la idea que es té de l'avaluació és la d'un instrument de control, de selecció i de reproducció és fàcil que aquesta sigui utilitzada com un instrument de sanció i de poder per part del professor i de la pròpia escola. L'avaluació és utilitzada en molts casos per a castigar o premiar certes situacions o comportaments dels alumnes. El temor dels alumnes a ser "castigats" amb la realització d'un examen o d'una prova converteix a l'avaluació en un instrument de control i poder del professor. Rossell (1996: 27) diu: *"... no hi ha dubte que l'avaluació és per a molts professors un puntal per a la seva autoseguretat i prestigi enfront els alumnes. És també una eina per assegurar l'ordre dins la classe i per a forçar l'alumne a treballar"*.

Quan l'avaluació es converteix en element de sanció i poder tot queda reduït a la qualificació; és a dir a l'emissió d'una nota com element o forma d'exercir una pressió sobre l'alumnat. Aquesta pressió pot tenir finalitats que van des de mantenir l'ordre a classe, el control d'assistència, el compliment de normes dictades pel professor, etc. Sota aquest plantejament, l'avaluació es converteix en una eina coercitiva.

Per altra part, l'avaluació també es converteix en un element de poder quan el professor la utilitza per aprovar o suspendre a determinats alumnes en funció del seu comportament, conducta o actitud. Santos Guerra (1993: 15) escriu: *"L'avaluació [...] pot ser utilitzada per servir als interessos de l'avaluador ja que aquest pot anomenar 'avaluació' a l'operació que desitgi, pot avaluar allò que li interessi, en les formes i moments que determini, amb els instruments que consideri oportuns i –per descomptat– per utilitzar-la en els fins que la seva particular interpretació aconselli"*.

#### **4.4. Les funcions de l'avaluació des de la racionalitat pràctica**

Sota una racionalitat pràctica, l'avaluació esdevé una activitat crítica que qüestiona i revisa constantment la practica i els fets que es van produint, atorgant autonomia a l'alumne ja que el considera amb capacitat intel·lectual suficient (Rossell, 1996). En aquest mateix sentit, Cardinet (1988) planteja l'avaluació com una activitat de comunicació i negociació mitjançant la qual el professor i els alumnes aproximen les seves idees convertint-se aquestes en plataforma per al diàleg i la negociació.

L'avaluació s'allunya de la finalitat única de l'assoliment d'objectius i del mesurament del cos per a donar pas a una concepció educativa i formativa integrant-se plenament en el procés d'ensenyament i aprenentatge convertint-se en part integrada en el mateix. L'avaluació tracta d'analitzar, comprendre i regular els fets que aquest procés produeix i posar-se al servei de les persones afectades.

Sota aquesta racionalitat, l'avaluació compleix, entre altres, les següents funcions (López Pastor, 1999):

##### **a) L'avaluació com a reflexió crítica**

La funció de l'avaluació com un procés de reflexió i de reflexió crítica té el seu motiu en la consideració del professor com un ser racional que ha de prendre decisions al llarg de les seves tasques professionals. Per tant, té la necessitat d'analitzar i reflexionar, de manera crítica, sobre les seves pròpies actuacions i decisions.

Aquest procés de reflexió que sota una perspectiva crítica realitza el professor incideix sobre el propi plantejament de les activitats i sistema d'avaluació així com la revisió constant dels components curriculars per tal de millorar l'ensenyament i la pràctica professional.

L'avaluació es converteix en el principal instrument d'investigació sobre les accions i el desenvolupament del currículum a l'aula, sobre els aprenentatges i progressos dels alumnes i, en general, sobre la valoració de l'eficàcia de l'acció didàctica.

##### **b) L'avaluació com a debat crític i mitja de comunicació i diàleg entre alumnes i professor**

Novament, la figura del professor com a mediador entre el coneixement i l'alumne recobra molta importància quan l'avaluació és entesa com una plataforma de debat entre professor i alumne. L'alumne pren protagonisme en el procés d'avaluació no tan sols al final, en el moment sumatiu, sinó que també s'implica durant l'avaluació inicial i la formativa.

Aquesta implicació de l'alumne en l'avaluació es realitza a través de la comunicació i el diàleg que s'estableix entre professor i alumne mitjançant un debat crític que pretén, en tot moment, proporcionar l'ajut necessari per a progressar en el desenvolupament de l'ensenyament.

### **c) L'avaluació com anàlisi i millora**

L'avaluació en tant que eina d'aprenentatge proporciona alhora els indicadors suficients per a poder incidir en la millora de l'ensenyament en general i de tots els factors i elements que en ell intervenen. Una anàlisi de les dades que es van obtenint permet incidir no només sobre l'alumne sinó que poden ser motiu d'anàlisi i replantejament dels programes i, en definitiva del currículum. L'avaluació com anàlisi i millora és planteja i és qüestiona els programes educatius i es converteix també en un mitjà per a comprendre'ls i millorar-los (Santos Guerra, 1993: 32).

### **d) L'avaluació com a comprensió i ajut**

La comprensió és un dels pilars bàsics on se sustenta una concepció de l'avaluació des de la racionalitat pràctica. La comprensió és imprescindible en l'anàlisi dels fets que van succeint en el procés educatiu per a poder establir l'ajut necessari en cada moment i circumstància. La comprensió és imprescindible per a poder actuar i establir l'ajut pedagògic.

Un plantejament de l'avaluació com a comprensió i ajut està al servei dels usuaris de la mateixa i és converteix en instrument de reconducció dels processos didàctics a l'aula; per tant, l'avaluació s'orienta al perfeccionament del Sistema Educatiu.

Perquè es produeixi ajut en els processos és necessari comprendre prèviament el funcionament dels programes i el desenvolupament del procés d'ensenyament, així, l'avaluació està guiada per l'impuls de la comprensió (Santos Guerra, 1993).

### **e) L'avaluació com motor de canvi, perfeccionament i millora professional**

Tot procés d'anàlisi i comprensió ha de portar a la millora general de l'ensenyament, però també pot tenir una incidència molt important en el perfeccionament i millora professional dels docents. El constant qüestionament i revisió de l'actuació docent condueix a la comprensió dels fenòmens que ocorren a l'aula i a la recerca de les millors solucions comportant, de manera directa, una millora professional en els docents.

Aquesta millora professional es veu incrementada quan l'anàlisi, la comprensió i l'establiment de l'ajut o de la regulació es realitza a partir d'un

treball reflexiu i comprensiu en equip amb altres professionals afectats per situacions similars.

## 5. AVALUAR NO ÉS EL MATEIX QUE QUALIFICAR

Hem anat observant a través de les pàgines precedents les diferències importants que existeixen entre una concepció de l'avaluació des d'una racionalitat tècnica i des d'una pràctica. El mateix ha passat quan hem analitzat la funció social i la pedagògica de l'avaluació. En els dos casos es destaca la doble vessant cap a on pot conduir el que tots anomenen avaluació. Una és la vessant qualificadora, la de certificar, seleccionar, classificar... als alumnes i que queda àmpliament delimitada per la funció social o la verificació, i fins a quin punt, de l'assoliment d'uns objectius. La segona vessant, és aquella que orienta les accions de l'avaluació a la regulació pedagògica i, en definitiva, a la verificació del valor de l'acció didàctica.

Queda ben de manifest, doncs, que avaluació i qualificació són, a més a més de termes diferents, accions docents que tenen un cert enfrontament i que persegueixen funcions i finalitats clarament diferenciades. Malgrat a aquesta diferenciació, avaluació i qualificació són accions que els professors han d'abordar i solucionar dins de l'estructura del Sistema Educatiu. Però aquest fet, per als professors que plantegen l'avaluació des d'una racionalitat pràctica, aquesta qüestió se'ns planteja com una pràctica contradictòria.

Les accions d'una avaluació formativa o educativa s'orienten a incidir sobre les estratègies d'aprenentatge dels alumnes, a la revisió constant dels programes i de l'actuació del professor; és a dir, l'avaluació constitueix el dispositiu pedagògic per l'aprenentatge sota una visió comprensiva del mateix. En canvi, la qualificació tracta de complir amb un seguit de requisits legals establerts per les lleis del propi Sistema Educatiu; és a dir, compleix amb la necessitat d'acreditació que el sistema i la societat demanden.

Aquesta doble i diferenciada utilitat de l'avaluació fa que sovint es barregin els dos conceptes i s'actui com si d'una sola cosa es tractés. En aquest sentit, l'avaluació arriba a ser sinònim de qualificació i la qualificació sinònima d'avaluació. És molt difícil per a molts professors preocupats per una avaluació educativa compaginar aquesta doble perspectiva de l'avaluació per a la comprensió i la regulació i l'avaluació per a la qualificació.

Aquest dilema i incompatibilitat de funcions de l'avaluació fa que molts professors estiguin preocupats per la seva relació amb els alumnes ja que afecta als seus principis i concepcions pedagògiques en la mesura que si el discurs que es dona als alumnes sobre l'avaluació se sustenta en la comprensió i l'ajut és un contrasentit després tenir que fer de qualificador. És a dir, representa una contradicció tenir que actuar, en primer lloc, com a professor "amic" dels alumnes; en segon lloc, tenir que actuar de jutge i sancionador del nivell d'uns aprenentatges.

Però, la obligatorietat, per imperatiu legal, que els professors tenen de qualificar i la dificultat per compaginar les dues funcions, ha fet, en molts casos, que l'avaluació es desvirtuï i s'acabi convertint en simples practiques de mesura i en la complementació d'un conjunt de tasques de caire burocràtic i administratiu. Aquesta postura està condicionada i reforçada encara més per algunes disposicions i regulacions que la pròpia administració educativa fa sobre l'avaluació. Un clar exemple és la publicació del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya on concreta un seguit d'orientacions per al desplegament del currículum d'Infantil i primària sobre l'avaluació i un altre sobre l'avaluació a l'ESO. En aquests documents es fa patent que, després d'un primer apartat dedicat a l'avaluació educativa com a regulació dels aprenentatges, li dedica la major part de les seves pàgines a la qualificació i als seus aspectes burocràtics i administratius (normatives, actes d'avaluació, expedient acadèmic, llibre d'escolaritat, informe d'avaluació, etc.). Això fa arribar a pensar que la societat i l'administració educativa prefereixen i potencien la qualificació per damunt de l'avaluació.

Com a conseqüència de tot això, la pregunta que es plantegen els professors preocupats per una pràctica avaluadora veritablement educativa i formativa contraposada a la simple mesura per qualificar és: com compaginar l'avaluació formativa i la qualificació?. La resposta no és fàcil i a més a més estarà en funció de factors tal com l'etapa educativa, el context, el professor, etc.

López Pastor (1999: 162) planteja que la clau podria estar en *“aconseguir fer formativa (en la mesura que es pugui, ja que mai serà completa per la seva pròpia raó de ser) la obligatorietat legal de qualificar, convertint-la en un procés de reflexió per a l'alumne i per al professor i, sobre tot, en un procés d'ètica personal i educativa”*.

En aquest sentit, algunes de les propostes que aquest autor (ibid) proposa són:

- 1) *Evitar la contradicció interna entre currículum i avaluació*: en el doble sentit que s'ha de qualificar allò que prèviament s'ha dit o s'ha considerat important i allò que s'ha treballat a les classes.
- 2) *Fer explícita l'avaluació*: és a dir, explicar prèviament les regles del joc. Els alumnes han de saber des de l'inici del procés d'ensenyament i aprenentatge que seran qualificats, i de quina manera i amb quins criteris.
- 3) *El treball col·laboratiu entre professors*: per tal d'actuar tot l'equip de professor sota uns mateixos criteris i plantejaments.

I caldria afegir:

- 4) *La participació de l'alumne en la qualificació*: buscar sistemes en què els alumnes puguin participar de manera activa en les decisions sobre la seva qualificació.

- 5) *L'ètica en la qualificació*: el professor ha de procurar actuar amb determinada ètica professional respecte als resultats de l'avaluació i de la qualificació per tal de garantir la privacitat de les dades, el respecte a les persones, les comparacions, etc.

## **6. LA SITUACIÓ ACTUAL I ELS REPTES PER AL FUTUR EN L'AVALUACIÓ DE L'EDUCACIÓ FÍSICA ESCOLAR**

Tenim constància, per mitja de diferents indicadors socials i educatius, que alguna cosa està canviant en els plantejaments sobre l'avaluació de l'Educació Física. Aquest fet comporta plantejar-se un present i un futur sobre la mateixa. Els indicadors de canvi volen dir que l'avaluació en el context educatiu està avançant a nous plantejaments i a noves maneres d'aplicació conforme a concepcions més educatives i formatives.

És important, doncs, per una part, conèixer quina és la situació actual de l'avaluació de l'àrea i, per altra part, contribuir amb aportacions concretes al canvi i a les innovacions. Aquest apartat que segueix planteja l'estudi de la situació actual de l'avaluació per a posteriorment, en altres capítols, tractar de fer aportacions concretes a aquest procés de canvi i innovació.

Respecte al futur, podem considerar-lo certament esperançador degut a diferents fets que fan preveure canvis importants en la concepció educativa de l'avaluació. La formació inicial i continuada dels docents està cada vegada més centrada en una concepció educativa i pedagògica de l'avaluació. La inquietud de molts mestres i professors per revisar la seva pràctica i mantenir una postura d'anàlisi crític amb la seva tasca professional; la conseqüent aparició i proliferació de grups de treball de recerca-acció també anomenades comunitats crítiques; la gestació i implantació d'una Educació Física per a l'etapa de primària; la conscienciació dels professionals d'una necessitat de canvi i innovació; les aportacions tant teòriques com pràctiques d'estudiosos del tema; etc., són, entre altres, indicadors d'un futur esperançador, coherent i educatiu de l'avaluació de l'Educació Física.

### **6.1. Què entenem actualment per avaluació?**

Superades les concepcions de l'avaluació com la comprovació de l'assoliment d'uns objectius determinats o l'emissió d'un judici de valor sobre algú o alguna cosa, ens situen en la perspectiva actual i de futur d'una avaluació que pren un caire radicalment educatiu i formatiu per a servir d'eina d'aprenentatge i de dispositiu pedagògic capaç de regular i articular el procés d'ensenyament i aprenentatge.

L'avaluació compleix amb la finalitat de comprovar si el que s'està fent és allò que s'ha de fer i si es fa de la manera correcta i adequada. Per tant, en tot moment està pendent, per una part, d'assegurar que els mitjans de formació es corresponguin amb les característiques dels alumnes i, per altra, que les

*Jordi Díaz Lucea. (2002-2003)*



característiques dels alumnes responguin a les exigències del Sistema Educatiu (Coll 1986).

De totes maneres, com el concepte d'avaluació ha passat per tantes i diferents accepcions i concepcions no es pot definir i trobar una forma unívoca de definició. Aquest fet junt amb el que l'ensenyament i l'avaluació són activitats tan summament complexes, riques i variades suposa l'acceptació de diferents definicions les quals responen a una sèrie de principis que defineixen una concepció contrària de l'ensenyament i de la pròpia avaluació.

Una de les definicions clàssiques que es corresponen amb la idea actual d'avaluació és la formulada per Stufflebeam i Shinkfield (1987: 19): *“L'avaluació és l'enjudiciament sistemàtic de la vàlua i del mèrit d'un objecte”*. Altres autors també defineixen l'avaluació com l'emissió d'un judici de valor sobre una persona, un objecte, o una situació concreta a partir d'uns criteris que prèviament s'han establert i amb la finalitat de poder prendre les decisions més adequades.

Per a altres autors, l'avaluació s'orienta a aquelles accions encaminades a recollir informacions sobre una persona, fet, situació o fenomen amb la finalitat de donar una valoració i un judici en funció d'uns criteris previs. També hi ha autors que l'avaluació consisteix en saber o determinar que és el que succeeix quan s'aplica un programa educatiu (Cronback, 1963).

Scriven (1967) és el primer que utilitza el terme avaluació formativa per a referir-se a una concepció de l'avaluació orientada a la presa de les decisions oportunes per a la millora del procés d'ensenyament en general. Per a Scriven (ibid), l'avaluació és la determinació o mèrit d'alguna cosa que està sent avaluada. Aquesta és una visió totalment diferent d'aquella que s'orientava a la qualificació i a l'emissió d'una nota i distingeix perfectament entre avaluació sumativa i avaluació formativa. Scriven considera que l'avaluació ha de ser una eina per a la millora i no un element sancionador.

Dins dels autors considerats en una corrent més crítica de l'ensenyament i de l'avaluació, Stenhouse (1987) defineix el concepte d'avaluació: *“com un procés d'indagació sistemàtica i autocrítica de l'ensenyament”*. També, Elliott i Stenhouse (1987), plantegen, sense negar els supòsits anteriors, que l'avaluació és una activitat crítica que revisa contínuament els criteris inicials i, per tant, el judici final i que potencia, per damunt de tot, la formació de l'alumne com a persona que té una capacitat intel·lectual i d'autonomia. La visió des d'aquest plantejament més crític obre les portes a la participació dels alumnes en el procés d'avaluació, a la necessitat que aquests s'impliquin plenament.

En quant a la necessitat que l'alumne sigui part implicada en la presa de decisions sobre la seva avaluació ho manifesten també autors com Cardinet (1988), Perrenoud (1991), per als quals l'avaluació és una activitat de comunicació i de negociació mitjançant la qual els professors i els alumnes tractant d'acostar posicions. Un exemple d'aquest plantejament referit a

l'Educació Física són els treballs de López Pastor (1999 i 2000) el que ell denomina l'avaluació compartida i la qualificació dialogada.

Altra definició al concepte actual d'avaluació és la que planteja Blázquez (1993: 6): *"l'activitat que, en funció d'uns criteris, tracta d'obtenir una determinada informació d'un sistema en conjunt o d'un o diversos dels elements que el componen, sent la seva finalitat la de poder formular un judici i prendre les decisions pertinents i més adequades respecte a allò que ha estat avaluat"*.

Després d'aquesta aproximació conceptual és fàcil apreciar que la concepció actual de l'avaluació està molt allunyada de la tradicional visió qualificadora, sancionada, de valoració i del mesurament del rendiment físic. Els aspectes que més destaquen del concepte actual d'avaluació es poden concretar en els següents elements:

- La intervenció d'un o d'uns subjectes avaluadors.
- Una recollida d'informació prèvia.
- Procés d'indagació i enjudiciament crític i sistemàtic de l'acció educativa
- Un judici de valor sobre alguna persona, fet, situació o fenomen
- El judici de valor es fa respecte a uns criteris establerts prèviament
- La finalitat de l'avaluació és prendre decisions.
- Les decisions s'orienten a la millora de l'ensenyament.
- Activitat de comunicació i de negociació entre professors i alumnes.

L'actual concepte d'avaluació ens porta a diferenciar tres moments o accions que, sota aquest terme, impliquen una recollida de dades i d'informació; una anàlisi i interpretació de les dades i informacions recollides i, finalment prendre les decisions que es consideren més aliens i coherents per tal d'ajustar i regular el procés d'ensenyament i aprenentatge. Serà igualment decisió del professor la manera i els instruments que utilitzarà per a la recollida de dades i informacions, l'establiment dels criteris d'anàlisi i avaluació pròpiament dita i, finalment, la presa de decisions i no la simple emissió d'una qualificació. Tot això correspon al paradigma *mesura-avaluació-decisió*. El següent gràfic mostra aquestes tres accions de l'avaluació formativa.



Figura 1: Les accions de l'avaluació formativa

## 6.2. Les directrius oficials sobre l'avaluació educativa en els centres escolars

La implantació i generalització del Sistema Educatiu regulat per la LOGSE l'any 1990 va representar dos fets molt importants per a l'avaluació en el Sistema Educatiu. El primer, es refereix a la nova concepció de l'avaluació com un dispositiu pedagògic orientat a la regulació del procés d'ensenyament i aprenentatge i el desterrament (sobre el paper) de la idea d'avaluació com a mesura i qualificació respecte a uns objectius definits prèviament. El segon fet, potser més important encara que el primer, és la llibertat que va donar als centres i als professors de tancar un currículum obert i flexible i per tant, la possibilitat de dissenyar i dur a terme models, sistemes, tècniques i activitats d'avaluació definides totalment pel professor o per l'equip pedagògic.

Però aviat varen sortir veus en contra provinents de dos posicionaments diferents. Per una part, molts docents acostumats a un sistema tradicional d'avaluació i acomodats al model de mesurament del cos i assoliment d'objectius en varen posicionar en el seu sistema i van mostrar certes resistències al canvi i innovació. L'altra postura, surt de les veus crítiques amb el plantejament pel fet de considerar que el canvi proposat no era tal canvi i que sota plantejaments innovadors es mantenien els mateixos models i estructures de sempre.

Sigui com sigui, el que si és cert, és que l'estructura i concepció educativa se situen en una postura oberta que permet al professor abordar l'avaluació en general i la de l'Educació Física en particular a partir de plantejaments diferents i apropiats a cada situació. Precisament, perquè el professor pugui resoldre de manera personal i específica l'avaluació és necessari conèixer, de manera sintètica, les principals línies que defineixen l'avaluació en el Sistema Educatiu.

L'ordenació educativa considera l'avaluació com l'anàlisi del procés d'ensenyament i aprenentatge que permet verificar la coherència i el grau d'eficàcia amb què s'ha concretat cadascun dels passos de l'esmentat procés i ajustar l'ajut pedagògic a les característiques individuals de l'alumnat. (Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 1994).

A continuació s'exposa tot un conjunt d'aspectes que defineixen l'orientació de l'avaluació en el Sistema Educatiu. Es tracta d'una síntesi feta a partir dels aspectes més destacats del redactat dels diferents articles de les lleis i decrets que regulen els ensenyaments obligatoris a Catalunya i que fan referència a l'avaluació. Es tracta d'un conjunt de frases al·lusives a l'orientació de l'avaluació extretes de l'articulat de diferents documents oficials.

➤ *Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE)*

- L'avaluació a l'Educació Primària serà continua i global (Art. 15.1).
- L'avaluació en l'Educació Secundària Obligatoria serà continua i integradora (Art. 22.1).

➤ *Decret 75/1992 pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'Educació Infantil, l'Educació Primària i l'Educació Secundària Obligatoria a Catalunya (DOGC 1578 de 3-4-1992).*

- L'avaluació és un element més del currículum (Art. 5.1).
- L'avaluació dels aprenentatges és un element integrat en el procés educatiu (Art. 11.1).
- L'avaluació ha de ser contínua; és a dir, ha de fonamentar-se en una observació sistemàtica amb la finalitat de poder analitzar, descriure i interpretar els fets observats (Art. 11.2).
- Els projectes curriculars dels centres inclouran criteris per a la millora dels processos d'ensenyament i aprenentatge (Art. 11.3).
- L'avaluació ha de ser continua i global prenent com a referència els objectius generals de l'etapa i els objectius terminals prescriptius (Art. 23).
- Es tindrà en compte la situació inicial dels alumnes i el seu ritme d'aprenentatge i el desenvolupament de les seves capacitats (Art. 24).
- L'avaluació la realitzaran tots els mestres que intervenen i al final del cicle les decisions s'adoptaran de forma col·legida (Art. 25).

➤ *Decret 95/1992 pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'Educació Primària a Catalunya (DOGC 1593 de 13-5-1992)*

- Els objectius terminals de cada àrea són els criteris per a l'avaluació del procés d'ensenyament i aprenentatge (Art. 3.2).

- L'avaluació ha de ser continua i global prenent com a referència els objectius generals de l'etapa i els objectius terminals prescriptius (Art. 9.1).
- En l'avaluació es tindrà en compte els progressos realitzats pels alumnes en els continguts de cada cicle partint de la seva situació inicial i atenen a la seva diversitat (Art. 9.2).
- S'establiran mesures organitzatives i pedagògiques per atendre a la diversitat com a conseqüència de l'avaluació (Art. 9.3).
- L'avaluació dels alumnes al final del cicle es farà de forma col·legiada (Art. 9.4).

➤ *Decret 96/1992 pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'Educació Secundària Obligatoria a Catalunya.*

- L'avaluació ha de ser continua, amb observació sistemàtica del procés, integradora en relació als tipus de continguts de les àrees i amb una visió global del procés d'aprenentatge de l'alumne al llarg de tota l'etapa (Art. 12.1).
- L'avaluació es farà en relació als objectius generals i als terminals de cada àrea (Art. 12.2).
- S'establiran mesures organitzatives i recursos pedagògics per què l'avaluació atengui a la diversitat dels alumnes (Art. 12.3).
- Periòdicament, els professors actuaran col·legiadament com a junta d'avaluació (Art. 13.1).

➤ *L'avaluació a l'Educació Primària (1994). Orientacions per al desplegament del currículum d'Educació Infantil i Primària. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.*

- *"En el procés d'ensenyament i aprenentatge l'avaluació ha de ser continua i global, ha d'estar plenament integrada, n'ha de formar part i ha de constituir un instrument d'acció pedagògica que ha d'afavorir la millora de tot el procés educatiu"* (ibid: 5).
- *"L'avaluació dels processos d'aprenentatge dels/les alumnes es dura a terme amb referència als objectius generals i als objectius terminals, tenint en compte els objectius de cicle que cada centre estableixi en el seu projecte curricular"* (Ibid: 6).
- *"L'avaluació INICIAL ha de permetre determinar el punt de partença de l'alumne/a al començament d'un nou aprenentatge, d'una nova situació, cicle o etapa. La informació aportada ha de facilitar la planificació de tot el procés d'ensenyament i aprenentatge"* (Ibid: 6-7).

- *“L’avaluació FORMATIVA té com a finalitat conèixer el procés d’aprenentatge de l’alumne/a per tal de proporcionar-li l’ajut pedagògic més adequat a les necessitats de cada moment” (Ibid: 7).*
- *“L’avaluació SUMATIVA ha de permetre determinar si s’han aconseguit o no, i fins a quin punt, les intencions educatives previstes” (Ibid: 7).*

➤ *L’avaluació a l’ESO (1996). Departament d’Ensenyament. Generalitat de Catalunya.*

- *“L’avaluació no és un recurs per classificar l’alumne, sinó un instrument per orientar-lo, no és una finalitat de l’ensenyament, sinó un mitjà de millora constant d’aquest ensenyament”. (Ibid: 7)*
- *L’avaluació ha de respondre a les característiques d’individualització, integració dels resultats, continua i global.*
- *Les fases de l’avaluació són: inicial, continua i sumativa.*
- *“L’avaluació educativa ha d’anar adreçada a millorar el procés d’ensenyament i aprenentatge i, per tant, la recollida d’informació, i la seva anàlisi, ha de dirigir-se a la presa de decisions en aquesta línia” (Ibid: 14).*
- *“Es tracta de recollir informació per fer una valoració qualitativa del seu procés d’aprenentatge en relació amb els objectius fixats i no de mesurar l’assoliment d’un determinat nivell” (Ibid: 14).*
- *“L’avaluació està orientada a millorar el coneixement sobre el procés i, en conseqüència, té una aplicació immediata sobre l’aprenentatge” (Ibid: 15).*
- *“La qualificació numèrica pot arribar a no tenir cap sentit com a valor educatiu, ja que no incideix en el procés d’ensenyament i aprenentatge, sinó que ve imposada per necessitats socials externes a l’àmbit escolar” (Ibid: 15).*

➤ *Curriculum d’Educació Primària: àrea d’Educació Física.*

- *Per avaluar l’Educació Física cal tenir un coneixement previ dels alumnes i del seu entorn.*
- *Les activitats d’avaluació és dissenyen conjuntament amb les d’ensenyament i aprenentatge.*
- *En el disseny d’activitats d’avaluació caldrà tenir en compte: els aprenentatges previs dels alumnes; valorar totes les actituds i aptituds possibles; utilitzar l’observació sistemàtica.*
- *L’avaluació ha de servir per poder prendre decisions sobre tots els elements que intervenen el procés.*

➤ *Curriculum d'Educació Secundària Obligatoria: àrea d'Educació Física.*

- L'avaluació és una activitat més dins del procés d'ensenyament i aprenentatge.
- L'avaluació ha de permetre planificar i conduir el procés.
- L'avaluació inicial és el punt de partida de nous aprenentatges.
- L'avaluació inicial no ha de consistir en l'aplicació i mesurament d'un conjunt de proves sinó en esbrinar els coneixements previs dels alumnes i establir estratègies per aconseguir els resultats proposats.
- En l'avaluació formativa, al marge dels diferents tipus de proves i test, convé que el professor avalui a partir de l'observació sistemàtica.
- L'avaluació formativa ha de servir per prendre les mesures necessàries en cada moment.
- De manera puntual es poden fer activitats d'avaluació per determinar l'aprenentatge dels continguts que no són procedimentals.
- És molt important que l'alumne participi en el procés d'avaluació.

Com a resum global de tots els aspectes que de cadascun d'aquests documents hem destacat, podem concloure que l'avaluació a l'ensenyament obligatori es defineix per les següents característiques:

- L'avaluació com un element més del currículum.
- L'avaluació dels aprenentatges és un element integrat en el procés educatiu.
- L'avaluació ha de ser contínua, global, sistemàtica i integradora.
- Ha de fonamentar-se en una observació sistemàtica amb la finalitat de poder analitzar, descriure i interpretar els fets observats.
- L'avaluació ha de ser diversificada; és a dir, utilitza instruments i procediment variats per tal d'ajustar-se a la diversitat de l'alumnat.
- S'utilitzaran diversos procediments.
- Té en compte la situació inicial dels alumnes i s'orienta a la millora dels processos d'ensenyament i aprenentatge.
- Valora els progressos dels alumnes tenint en compte els diferents ritmes d'aprenentatge.
- Les decisions es prendran de forma col·legiada.
- Els referents per a l'avaluació de l'alumnat seran els objectius generals i els terminals de cada àrea.

- L'avaluació atendrà a la diversitat de l'alumnat i als seus diferents ritmes d'aprenentatge.
- L'avaluació és un instrument d'acció pedagògica, una eina d'aprenentatge.

Davant dels canvis legislatius que es produiran en un futur pròxim en el Sistema Educatiu amb la futura aprovació de la LOCE (Llei de Qualitat de l'Ensenyament), en un principi, la concepció de l'avaluació no es veurà alterada i es mantindran els mateixos principis i postulats que actualment determinen una manera d'entendre l'avaluació educativa des de la pròpia administració.

### **6.3. La situació actual de l'avaluació de l'Educació Física: a meitat camí entre la tradició i el canvi**

Els diferents aspectes que hem anat desenvolupant al llarg d'aquest capítol en donen una primera idea global i molt pròxima a la realitat en què es troba l'avaluació de l'Educació Física en el context escolar. Així, a priori, podem determinar que els tres fonamentals que defineixen la situació són els d'una situació a meitat camí entre els plantejaments tradicionals de mesura del cos i d'assoliment d'objectius cap a plantejaments més d'observació i de regulació d'aprenentatges. En paraules de López Pastor (2000), *la situació es pot definir com: "perduts entre el dubte i la tradició"*.

De manera més concreta, i sense voler anticipar-nos ni condicionar l'estudi de camp que posteriorment farem sobre la situació real de l'avaluació de l'Educació Física, podem establir, a partir de la revisió bibliogràfica i de les experiències personals i professionals; que la situació està definida pels següents aspectes:

- a) Divergència entre la teoria i la pràctica:* no és igual el discurs teòric de molts professors i el que els dissenys curriculars diuen respecte a l'avaluació i el que veritablement s'està fent.
- b) Emergència d'un moviment de renovació:* es detecta l'aparició i proliferació de grups de treball o comunitats crítiques que, preocupats per una avaluació educativa i formativa, busquen propostes alternatives als models tradicionals i imperats i tracten de canviar la pràctica a través de la innovació.
- c) Cert acomodament o immobilitisme:* d'un determinat sector del professorat resistent als canvis i a la innovació.
- d) Convivència de diferents plantejaments:* tot l'anterior comporta la convivència de diferents maneres d'actuar i de resoldre l'avaluació a partir de cada circumstància personal i contextual.
- e) Diferències significatives entre les etapes educatives:* pels motius propis i característics de l'àrea a l'etapa de primària i de secundària i per les



característiques del professorat que la imparteix es donen pràctiques avaluadores amb objectius i finalitats diferents en les dues etapes.

- f) Diferències del professorat:* les característiques diferents en el conjunt de docents, be siguin de caire personal, professional, contextual, de formació... originen postures i pràctiques diferenciadores de l'avaluació.
- g) De l'avaluació del rendiment físic a l'avaluació total:* el qüestionament de l'avaluació centrada en el mesurament de les capacitats físiques està donant pas a una concepció total i global de la mateixa; és a dir, s'està passant de l'avaluació de les capacitats a l'avaluació dels aprenentatges.
- h) Del valor examinador i sancionador al valor formatiu:* l'avaluació comença a ser entesa com a eina d'aprenentatge i a considerar-se tot el valor educatiu que té. La qualificació i la sanció són conseqüència del sistema escolar i social però no la finalitat exclusiva de l'avaluació.

#### **6.4. Els reptes per al futur de l'Educació Física escolar**

A través de les anàlisis realitzades en els apartats precedents hem pogut apreciar clarament la necessitat de donar un gir important a alguns dels plantejaments de l'avaluació de l'Educació Física en el Sistema Educatiu. Aquesta qüestió, probablement tan fàcil de veure i de detectar, representa una enorme complexitat i dificultat.

Molts docents senten una certa incomoditat en la manera en què s'acostuma a plantejar l'avaluació de l'Educació Física i són conscients de la necessitat d'establir nous models i mecanismes en l'avaluació. Però, alhora, són també conscients de la dificultat que això representa.

Per altra part, altres autors també han analitzat la situació de l'avaluació definint molt be i amb molta precisió la seva problemàtica i detectant quins són els punts més importants que es tindrien que canviar tant en la concepció dels models imperants com en la mateixa pràctica diària. Però, de la mateixa manera que això succeeix, trobem a faltar propostes que veritablement abordin el problema i ofereixin solucions reals, pràctiques i que no representin per als docents unes exigències especials en les seves tasques docents ni qüestionin la seva capacitat com a professional de l'ensenyament.

Tot això representa el veritable repte de futur per l'avaluació de l'Educació Física el qual, en aquest treball, pretenen donar-li solucions. Pensem, que aquesta solució a aquest repte passa, bàsicament, per plantejar i fer propostes d'actuació que, en el seu conjunt resolguin les qüestions següents:

- a) Com integrar l'avaluació de l'Educació Física en els processos quotidians d'ensenyament i aprenentatge?
- b) Com estructurar un sistema d'avaluació centrat en el procés d'ensenyament i aprenentatge?

- c) Com plantejar un sistema d'avaluació clarament formatiu?
- d) Com aconseguir que aquest model sigui un ajut al professor i no una càrrega més dins de les condicions habituals de treball?

Aquestes quatre qüestions sintetitzen els veritables desafiaments i reptes que l'avaluació de l'Educació Física té plantejats en l'actualitat. Per tal de procurar fer realitat aquest pas endavant, partirem d'un estudi prospectiu de la situació actual per finalitzar, en un altre apartat, amb propostes d'actuació concretes.

#### **6.5. Necessitat d'un estudi prospectiu de la situació actual de l'avaluació de l'Educació Física**

Qualsevol canvi i proposta de millora a més a més de tenir una fonamentació teòrica solida i coherent s'ha de fer sobre el coneixement més apurat possible de la situació de partida. Com sigui que aquest estudi pretén fer aportacions concretes en la manera de resoldre l'avaluació de l'Educació Física, el pas anterior ha de consistir en un estudi transversal tant descriptiu com interpretatiu de la realitat.

Si per a construir el futur cal conèixer la situació de partida, els següents capítols descriuen aquesta situació actual per finalitzar amb una proposta d'articulació de l'avaluació de l'Educació Física en les etapes obligatòries d'ensenyament.

# MARC APLICAT



## ***Disseny i desenvolupament de la investigació***

1. INTRODUCCIÓ
2. OBJECTIUS DE LA INVESTIGACIÓ
3. DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ
4. INSTRUMENTALITZACIÓ
5. DESENVOLUPAMENT



## 1 . INTRODUCCIÓ

L'avaluació de l'ensenyament ha estat una de les principals preocupacions que en els últims anys ha ocupat l'atenció de nombrosos professionals de l'educació en general i de l'Educació Física en particular. Les actuals concepcions educatives han comportat una sèrie de canvis conceptuals i pedagògics sobre moltes de les accions que el professor realitza en el desenvolupament de les seves tasques docents. Aquest fet ha originat la necessitat d'adaptar i, en ocasions, modificar les formes d'actuar dels professors en determinades accions i en la reconstrucció i generació de noves rutines docents.

Aquest conjunt d'adaptacions, canvis, modificacions, etc. que el professor realitza es produeixen a partir de la incidència de factors diversos constituint, en cada docent, una forma concreta d'entendre i d'exercir la professió dintre d'un marc general únic definit pel propi Sistema Educatiu.

Les creences del professor, la seva concepció sobre l'ensenyament, les teories implícites, els constructes personals, etc., defineixen una manera concreta de pensar i d'exercir l'ensenyament. És, per tant, el pensament del professor l'origen de les diferents accions que aquest realitza i l'element clau per a entendre o poder interpretar el cúmul de decisions que adopta al llarg de la seva activitat professional.

L'avaluació, ha estat sempre una de les qüestions didàctiques que han centrat l'atenció i l'interès dels mestres i dels professors d'Educació Física. Avui en dia, continuen sent motiu de preocupació en la majoria dels docents i, de forma especial, amb la necessitat d'adaptació als canvis que es van produint en la societat i en el Sistema Educatiu.

Per als docents, l'avaluació implica avui molts interrogants i tot un conjunt de qüestions relacionades directament de l'enfrontament ideològic que suposen els models i les tècniques d'avaluació tradicionals amb les concepcions educatives actuals.

Aquest treball d'investigació s'orienta precisament a conèixer aquestes qüestions per a poder orientar al professor en l'avaluació de l'Educació Física. Pretenem, per tant, una doble finalitat: d'una banda, esbrinar què fan els professors respecte a l'avaluació i per què ho fan i, per altra banda, aproximar-nos a una proposta d'avaluació que orienti al docent en aquesta tasca escolar; és a dir, contribuir, en la mesura possible, a la formació del professorat.

L'eix central de la investigació ho constitueix, doncs, el pensament del professor i les accions derivades del mateix en el disseny i desenvolupament de l'avaluació de l'Educació Física. D'alguna manera pretenem indagar **qui és; què pensa; què fa i com ho fa; i quines actituds té respecte a l'avaluació**. Es tracta, doncs, d'abordar un estudi transversal de les accions que en matèria d'avaluació, realitzen els mestres i professors d'Educació Física en les etapes de l'ensenyament obligatori a Catalunya.

En aquest sentit, pretenem apropar-nos al coneixement de tot un conjunt de factors que ens permetin conèixer com avaluen els professors, orientant-se la nostra investigació cap a aquells aspectes més qualitatius d'aquestes accions. Per tant, la metodologia que utilitzarem serà de tipus qualitatiu i, en ocasions, amb la finalitat de reforçar l'anàlisi i de contrastar certs aspectes, farem ús de tècniques quantitatives.

El coneixement del professor i la determinació d'aquestes orientacions per a l'avaluació justifiquen àmpliament una necessitat social i pedagògica d'aquesta investigació, donant-li sentit i coherència a la mateixa alhora que aborda un tema tradicional però al mateix temps d'actualitat i preocupació per als docents i per al desenvolupament del currículum a l'aula.

## 2 . OBJECTIUS DE LA INVESTIGACIÓ

La present investigació s'orienta cap al coneixement dels elements que influeixen en el pensament del professor i en la determinació de la incidència dels mateixos en les seves accions docents i, de forma específica, en l'avaluació.

La hipòtesi de treball que orientarà aquesta investigació i, per tant, la definició dels objectius de la mateixa està definida per la comprovació que ***les decisions que el professor pren en el disseny i aplicació de l'avaluació de l'Educació Física estan condicionades per la seva formació docent, nivell d'experiència, per les teories implícites i la concepció que aquest té sobre l'ensenyament i per la seva actitud davant de l'acte didàctic***, tal com ja apuntàvem en el primer capítol.

Aquesta hipòtesi de treball ens permet formular objectius específics per a la investigació a partir dels objectius generals formulats en el primer capítol, que recordem a continuació:

- 1) Conèixer i determinar les maneres de resoldre l'avaluació de l'Educació Física dels professors de les diferents etapes obligatòries d'ensenyament.
- 2) Conèixer els principals factors que incideixen en les decisions que els professors prenen per dur a terme l'avaluació de l'Educació Física.
- 3) Detectar necessitats de formació tant inicial com continuada del professorat en els processos d'avaluació didàctica de l'Educació Física i proposar solucions.
- 4) Definir un conjunt d'orientacions per dur a terme una avaluació formativa de l'Educació Física sota un model orientat al procés d'ensenyament i aprenentatge i a la presa de decisions del professor.

Considerant la hipòtesi formulada i els objectius generals, ***el nostre treball d'investigació pretén estudiar i aprofundir en el pensament del***



**professor i en conèixer els motius de les diferents decisions que aquest pren quan realitza l'avaluació així com la seva justificació, adequació i coherència.** Per tot això és necessari aconseguir els següents objectius específics:

- 1) Desenvolupar la investigació sota el paradigma de "mediació del professor".
- 2) Conèixer com és el pensament, les creences i les teories implícites dels professors en general i dels d'Educació Física en particular.
- 3) Conèixer la fonamentació teòrica sobre l'avaluació didàctica en general i sobre la de l'Educació Física en particular.
- 4) Analitzar i valorar globalment l'actuació del docent d'Educació Física respecte a l'avaluació de l'àrea.
- 5) Analitzar i valorar l'actuació del docent d'Educació Física d'acord amb les variables personals, professionals i contextuals.
- 6) Fer aportacions concretes en matèria d'avaluació per a la formació del professorat d'Educació Física.

Una vegada resoltes aquestes qüestions, l'objectiu de la investigació s'orientarà en la determinació d'una sèrie de pautes d'actuació i de principis que ajudin al professor d'Educació Física a prendre les decisions que comporta resoldre el procés d'avaluació de l'àrea en qualsevol dels cicles i etapes de l'actual Sistema Educatiu obligatori.

### **3 . DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ**

La present investigació es fonamenta en un marc teòric àmpliament definit en els quatre primers capítols de la mateixa, els quals orienten i donen rigor a la resta d'actuacions generades en el marc aplicat, sent, aquest últim, la part empírica de la pròpia investigació, la qual s'ha materialitzat en quatre capítols més, és a dir, del cinc al vuit.

El nucli que constitueix el disseny de la investigació està delimitat per la concreció de les variables implicades en l'estudi, la metodologia, la població, la mostra i la selecció de la mostra, i pels instruments per obtenir la informació necessària.

#### **3.1. Variables implicades**

Existeix un elevat nombre de variables al voltant de les múltiples accions que el professor realitza en els diferents moments del procés d'ensenyament i aprenentatge. En la realització de qualsevol estudi sobre aquestes accions és necessari delimitar aquelles variables que veritablement aporten informació rellevant sobre els aspectes que volem conèixer. En el nostre cas, hem acotat

les variables a aquelles corresponents a les accions sobre l'avaluació de l'Educació Física.

La delimitació de les variables implicades en aquest estudi ens vénen determinades per la resposta a interrogants com: *qui és aquest professor?; on actua?; què fa i com ho fa?; com creu que ho deuria fer?; què pensa i com ho manifesta?; què és el que sap?; què creu que hauria de saber?; etc.*

La resposta a cadascun d'aquests interrogants ens ofereix un conjunt de diferents tipologies de variables les quals hem de contemplar en el nostre estudi. D'aquesta forma podem establir que les variables que intervindran són les següents:

\* *Variables en relació amb qui és el professor:*

- Personals
- Professionals

\* *Variables en relació al lloc on actua:*

- Contextuals

\* *Variables en relació amb aspectes generals de l'avaluació:*

- Coneixements sobre avaluació
- Aspectes generals; idees prèvies i concepcions

\* *Variables sobre què fa i com ho fa respecte a l'avaluació de l'Educació Física:*

- Per a què avalua
- Què avalua
- Com avalua
- Quan avalua
- Qui avalua

\* *Altres aspectes vinculats a l'avaluació de l'Educació Física*

- Què és el que fa
- Què creu que hauria de fer

Tot aquest conjunt de variables giren al voltant de la figura del professor i de les accions que aquest porta a terme en el procés d'avaluació de l'Educació Física i, en definitiva, tracten de donar resposta a *què és el que fa?, com ho fa? i com ho hauria de fer?*

Hem d'entendre que aquest conjunt de variables estan interrelacionades entre elles i que cadascuna es relaciona amb les altres de manera que no podem interpretar l'acció educativa del professor amb l'absència de qualsevol d'elles. Així doncs, les variables que contemplarem en el present estudi són les següents:

**a) Personals, professionals i contextuals:**

El conjunt de variables format pels factors personals, professionals i contextuals ens permetran delimitar les característiques de la mostra sobre la qual recau l'estudi. Igualment, les anàlisis d'aquestes variables i la seva interrelació amb les altres tindran molta importància en el transcurs de la investigació.

La influència de les variables professionals i contextuals té una important incidència sobre el pensament del professor, arribant a generar actituds, d'apatia o de conformisme i establir un procés mimètic d'actuació per la seva banda. Determinats factors del medi, tal com la massificació, la falta de recursos i/o infraestructura, influiran, junt amb altres, en la presa de decisions del professor. Això exigirà del mateix fer servir metodologies o procediments que, en ocasions, dificulten l'existència de motivació cap a l'aprenentatge. (Ferrández, 2000).

Els indicadors d'aquestes variables s'orienten cap al coneixement de les característiques personals; l'experiència com docent; la seva situació laboral; etapa, cicle i nivells en els quals imparteix docència; tipologia i ubicació del centre educatiu.

**b) Coneixements sobre l'avaluació**

Mitjançant un conjunt d'indicadors relacionats a aspectes claus sobre l'avaluació de l'Educació Física volem determinar els coneixements previs dels docents respecte a la mateixa. Els resultats d'aquesta variable ens orientaran a conèixer el tipus de formació inicial i continuada que els docents han rebut en funció d'un conjunt d'indicadors que donen les característiques de diferents models d'avaluació.

El conjunt d'indicadors s'agruparan sota el model d'un qüestionari "KPSI" (Knowledge and Prior Study Inventory de Tamir i Amir, 1981 i Young i Amir, 1987) on l'opció de resposta se situa en una escala de valoració que va de l'1 (desconeixement del concepte) fins al 5 (màxim grau de coneixement del concepte).

**c) Aspectes generals sobre l'avaluació:**

Els diferents indicadors sobre aquesta variable referent a altres aspectes generals sobre l'avaluació ens ha d'aportar informació sobre algunes idees prèvies dels professors referents a l'avaluació, les dificultats que aquesta els hi representa i sobre les preferències en quant als instruments d'avaluació que utilitzen.

Volem conèixer quina és la concepció imperant de l'avaluació en els docents i el predomini d'un model en funció de les variables personals, professionals i contextuals.

La detecció de la problemàtica que l'avaluació origina en els professors ens donarà la possibilitat de poder determinar i diferenciar entre aquella que té l'origen en el conjunt de teories implícites i constructes personals dels docents i d'aquella que és comú i general a un col·lectiu. A partir de l'anàlisi d'aquests resultats es podran proposar solucions reals a cada situació i problemàtica.

**d) Para què avalua?:**

Els indicadors d'aquesta variable han d'aportar informació suficient per poder determinar, per un costat, si els mestres i professors avaluen per imperatiu legal o si ho fan per què estan convençuts que l'avaluació és una eina que pot ajudar en el correcte desenvolupament del procés d'ensenyament i aprenentatge.

Per altre costat, intentarem saber quines són les finalitats que persegueixen els professors a través de l'avaluació i, per tant, poder determinar les concepcions dominants en cada col·lectiu i l'orientació que, en cada cas, es dona a la mateixa.

**e) Què avalua?:**

L'extensió i la incidència de l'avaluació pot anar des de l'alumne exclusivament fins a tots els elements que intervenen en el procés d'ensenyament. Així, amb aquesta variable volem conèixer quins són els aspectes objecte d'avaluació dels professors.

En primer lloc, ens interessa conèixer si l'avaluació es refereix només a l'alumne o, si pel contrari, també és objecte de la mateixa el context, el professor, el procés, etc.

En segon lloc, pretenem esbrinar la relació i coherència entre els continguts desenvolupats a les classes i l'avaluació d'aquest període. És a dir, si allò que els docents avaluen correspon als continguts treballats a les classes.

Finalment, aquesta variable ens ha d'aportar informació de l'avaluació dels continguts conceptuals i actitudinals. Volem saber si aquest tipus de continguts són avaluats i, en el seu cas, com ho fan.

**f) Com avalua?:**

La manera com cada docent avalua pretén obtenir informació sobre el sistema general d'avaluació; és a dir, sobre la utilització d'un model qualitatiu o quantitatiu.

Vinculat al sistema general d'avaluació estan els instruments que es fan servir i, tot plegat, el posicionament en un determinat model d'avaluació vinculat al dominant del mesurament del cos o als emergents models fonamentats en la regulació i presa de decisions.

Finalment, aquesta variable tracta d'identificar la manera exacta en què són avaluats els diferents blocs de continguts de cada una de les etapes educatives, tant de manera global com específica en cada una de les variables personals, professionals i contextuals.

**g) Quan avalua?:**

La referència temporal de l'avaluació ens permetrà conèixer si aquesta segueix un procés paral·lel al d'ensenyament i aprenentatge o si es limita a controls puntuals en funció de criteris d'altra mena.

En el primer cas, ens interessa conèixer si la determinació dels moments de l'avaluació estan determinats per períodes de temps iguals (cada setmana, cada més, al final de trimestre, etc.) o, si pel contrari, es fa en funció de raons pedagògiques o a l'atzar.

**h) Qui avalua?:**

Es refereix a la participació o no de l'alumne en el procés d'avaluació. Del conjunt de decisions que comporta resoldre el procés d'avaluació volem determinar si totes aquestes són preses pel professor o si l'alumne participa en alguna d'aquestes decisions.

Així, si l'alumne participa, volem determinar la quantitat i qualitat d'aquesta participació. Aquesta participació pot anar de la simple anotació d'allò que diu el professor fins a una total autonomia de l'alumne en la seva avaluació.

**i) Altres aspectes vinculats a l'avaluació: què és el que fa i què és el que s'hauria de fer?**

Existeix tot un conjunt d'aspectes que tenen a veure amb la relació i la vinculació de l'avaluació amb altres elements del centre i de les tasques docents tal com són la seva especificació i concreció en el PCC, en les programacions, en les unitats didàctiques, etc.

En el mateix sentit, pretenen establir relacions entre l'avaluació i altres aspectes del procés d'ensenyament i aprenentatge com són l'adequació d'aquesta als principis psicopedagògics, l'atenció a la diversitat, la utilitat que d'aquesta es fa, el treball col·laboratiu entre els professors, etc.

En aquest cas, intentarem conèixer quina és la valoració que els docents fan de la situació real d'aquest conjunt d'indicadors alhora de saber la valoració que estimen seria la ideal en la que es tindrien que trobar i tractar als centres aquestes qüestions.

Així doncs, el conjunt de variables i els seus corresponents indicadors queden recollits en la taula següent.

VARIABLES	INDICADOR
PERSONALS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Edat</li> <li>- Sexe</li> <li>- Titulació</li> </ul>
PROFESSIONALS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiència com a docent</li> <li>- Situació laboral</li> </ul>
CONTEXTUALS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipologia del centre educatiu</li> <li>- Ubicació del centre educatiu</li> </ul>
CONEIXEMENTS SOBRE AVALUACIÓ	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Models d'avaluació en Educació Física</li> <li>- Funcions i finalitats de l'avaluació</li> <li>- Avaluació formativa</li> <li>- Avaluació normativa i criterial</li> <li>- Confecció d'instruments d'observació</li> <li>- Avaluació dels diferents continguts de l'Educació Física</li> <li>- Qualificació</li> </ul>
ASPECTES GENERALS DE L'AVALUACIÓ	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Funció de l'avaluació de l'Educació Física en l'escola</li> <li>- Procedència dels instruments d'avaluació que utilitza</li> <li>- Dificultats en el disseny i aplicació de l'avaluació</li> </ul>
PER A QUÈ AVALUA?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motius pels quals avalua</li> <li>- Finalitat de l'avaluació de l'Educació Física escolar</li> </ul>
QUÈ AVALUA?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objecte de l'avaluació</li> <li>- Avaluació del professor</li> <li>- Relació entre avaluació i continguts treballats</li> <li>- Avaluació dels continguts conceptuals</li> <li>- Avaluació dels continguts actitudinals</li> </ul>
COM AVALUA?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistema general d'avaluació</li> <li>- Instruments utilitzats per avaluar</li> <li>- Model d'avaluació dominant</li> <li>- Orientació de l'avaluació e els blocs de continguts</li> </ul>
QUAN AVALUA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaluació del procés o de producte</li> <li>- Criteris per determinar els moments d'avaluació</li> </ul>
QUI AVALUA?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participació de l'alumne en l'avaluació</li> </ul>
QUÈ ÉS EL QUE FA I QUE ÉS EL QUE S'HAURIA DE FER?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'avaluació en relació al PCC i les programacions</li> <li>- Les directrius del Departament respecte a l'avaluació</li> <li>- Consideració dels principis psicopedagògics</li> <li>- Delimitació de l'univers de mesura i la línia de tall</li> <li>- Relació entre avaluació i continguts desenvolupats</li> <li>- Comunicació a l'alumnat del sistema d'avaluació</li> <li>- Concreció de l'avaluació en les unitats didàctiques</li> <li>- Utilització dels resultats de l'avaluació</li> <li>- Treball col·laboratiu respecte a l'avaluació</li> </ul>

Taula 1: *Conjunt de variables i els seus indicadors*

### 3.2. Metodologia

La metodologia que s'utilitzarà intentarà estar en sintonia amb els objectius plantejats sent necessari, per tant, precisar prèviament el conjunt de

supòsits inherents en les diferents actuacions a realitzar.

En el seu conjunt podem delimitar la metodologia d'aquest treball com **descriptiva i interpretativa** i, com a conseqüència, es plantejarà des d'un enfocament qualitatiu combinat, en ocasions, amb plantejaments de tipus quantitatiu. El principal instrument per obtenir la informació serà un qüestionari el qual ens ha d'aportar les dades suficients i necessàries de les diferents variables que volem estudiar.

La informació obtinguda amb els qüestionaris serà constatada i validada a partir de reunions amb grups de treball sobre l'Educació Física. A partir de la reflexió i anàlisi intentarem copsar la situació de l'avaluació de l'Educació Física en els docents d'aquests grups i la seva correspondència amb la informació aportada pels qüestionaris.

Si fos el cas, i només si tenim qualsevol dubte o si es produeix alguna divergència recorreríem a una tercera via d'informació.

Aquesta metodologia qualitativa que defineix en gran mesura aquest estudi ha assolit un interès especial en els últims anys en el món de les ciències socials i, en especial, en el de l'educació. Actualment existeixen persones a favor i en contra de la mateixa. Si bé és cert que aquesta metodologia té una sèrie d'avantatges que ens permeten aprofundir en aspectes que la investigació quantitativa no ens ho permet.

Les investigacions qualitatives es van construir damunt dels coneixements tàcits i el seu interès radica en la descripció dels fets observats per posteriorment, interpretar-los i comprendre'ls dins d'un context global on es produeixen.

A aquest respecte, Erickson (1977: 61) diu: *"El que la investigació qualitativa fa millor i més essencialment és descriure incidents clau en termes descriptius funcionalment rellevants i situar-los en una certa relació amb el més ampli context social, emprant l'incident clau com un exemple concret del funcionament de principis abstractes d'organització social"*.

Zabalza (1988: 17) diu respecte a la metodologia qualitativa: *"... el qualitatiu ens aboca clarament a moure'ns dins d'uns enfocaments extensius i dinàmics i, recíprocament, que l'estudi de la realitat de l'ensenyament i professor, entesos en aquesta perspectiva personalística i dinàmica, només és possible en l'esfera de les metodologies qualitatives"*.

Així mateix, Zabalza (1988: 17) estableix tres condicions bàsiques que tota recerca fonamentada en metodologies qualitatives ha de tenir:

- "1) Ampliar al màxim el context d'anàlisi de manera que es puguin incorporar a la situació analitzada quantes variables puguin ajudar-nos a entendre el que s'està analitzant.*
- 2) Descriure el propi procés seguit en l'obtenció i anàlisi de la informació.*
- 3) La configuració de la investigació com un autèntic procés de recerca*

*deliberada (amb tot el que té de zones de claredat i d'ombra en evidències i presumpcions, de seguretats i inseguretats)".*

Com a conclusió, per poder du a terme una recerca amb caire qualitatiu podem concretar en tres les seves condicions:

- Necessitat d'obtenir la màxima informació possible i en aquest cas sobre el professor.
- Descriure clarament el procés seguit per l'investigador.
- Entendre la figura del professor com un ser racional que constantment pren decisions en el desenvolupament de les seves tasques professionals.

Amb tot això volem du a terme un treball que reuneixi les següents característiques:

- a) **Complet:** en la mesura que desitgem estudiar el professor en la seva pròpia realitat i en el seu context específic considerant les seves valoracions i les dels seus companys a partir d'un ampli conjunt de variables i tipologies diferents.
- b) **Multilateral:** ja que aborda l'estudi des de diferents continguts, dimensions i instruments.
- c) **Obert:** ja que combina pressupostos estructurats i emergents que enriqueixen la investigació a partir de la informació que aquesta genera a mida que es va avançant.
- d) **Coherent:** Tracta de ser fidel als objectius plantejats i contempla les limitacions pròpies de l'estudi en tots els seus aspectes.
- e) **Exhaustiu:** en la part que sobre avaluació de l'Educació Física realitza el professor en la mida que contempla un gran nombre de variables al respecte.
- f) **Factible:** en la mesura que l'estudi tracta de donar resposta a unes necessitats evidents del professorat en matèria d'avaluació.
- g) **Confidencial:** en la mesura que garanteix la confidencialitat de les dades així com l'anonimat dels enquestats i entrevistats i de les institucions on treballen.
- h) **Útil:** ja que, a més de descriure la situació, vol fer aportacions concretes en matèria d'avaluació de l'Educació Física.
- i) **Públic:** en tant que els resultats de la investigació podran ser consultats i analitzats per qui ho desitgi.



### 3.3. Població objecte d'estudi

La població motiu d'estudi és el conjunt dels mestres de primària i dels professors de secundària especialistes en Educació Física i en exercici professional en centres educatius d'ensenyament obligatori dependents de la Generalitat de Catalunya.

Per determinar la població total s'ha partit d'una informació del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya la qual ens aporta dades detallades del conjunt de mestres en les etapes d'infantil i primària, tant de centres públics com privats. Igualment, aquesta informació conte dades relatives als centres de secundària la qual ens ha permès determinar, de manera molt aproximada, el total de professors d'Educació Física en l'ESO. La taula següent mostra, de manera molt aproximada, el conjunt de la població objecte d'estudi.

Etapla	Sector		TOTAL
	<i><b>Públic</b></i>	<i><b>Privat</b></i>	
<b>PRIMÀRIA</b>	1.667	919	2.586
<b>ESO (*)</b>	975	573	1.548
<b>TOTAL</b>	2.642	1.492	<b>4.134</b>

(\*) Càlcul estimat

Taula 2: *Total mestres i professors d'Educació Física a Catalunya (Font: Departament d'Ensenyament, curs 1999-2000)*

**Són, per tant, objecte d'estudi els professors d'Educació Física de les etapes de primària i de secundària, que exerceixin en centres docents tant públics com privats en tot el territori català.**

D'això es concreta que **la unitat de la mostra serà cadascun dels individus que cal estudiar**, és a dir, cadascun dels mestres o professors que formen part de la mostra.

### 3.4. Mostra i selecció de la mateixa

Per a la confecció de la mostra, i per què aquesta sigui veritablement representativa de la població objecte d'estudi, s'ha optat per procedir mitjançant una estratificació que contempli les diferències entre la població. En aquest cas, es decideix establir tants estrats com variables diferencials implicades d'acord amb els criteris següents:

- Establir una primera diferenciació entre les etapes educatives de primària i de secundària. Així doncs, tenim els mestres especialistes en Educació Física de l'etapa de primària i els professors d'Educació Física de l'etapa de secundària.

- b) Establir una segona diferenciació entre els centres de titularitat pública i privada.

Si tenim en compte el resultat d'ordenar aquest primer conjunt de variables presentades com criteri principal per establir l'estratificació de la mostra, aquesta queda de la següent forma:

Mestres d'Educació Física (Etapla de primària)	De centres públics
	De centres privats
Professors d'Educació Física (Etapla de secundària)	De centres públics
	De centres privats

Taula 3: *Criteris par la selecció de la mostra*

Com pot apreciar-se ens situem en un sistema de mostreig per conglomerats, sent els mestres i professors d'Educació Física la font d'obtenció de la informació. Com vulgui que aquests desenvolupen la seva tasca docent en els diferents centres educatius de Catalunya es fa necessari completar l'estratificació de la mostra tenint en compte dues variables més: els centres educatius i la seva ubicació en les diferents poblacions i ciutats de Catalunya. D'aquesta manera, el resultat final del mostreig està constituït per conglomerats i etapes (polietàpic).

Referent a la variable formada pels diferents centres educatius s'ha utilitzat un mapa escolar de tots els centres de Catalunya.

Respecte a la variable constituïda per la ubicació dels centres educatius en les diferents poblacions i ciutats de Catalunya hem utilitzat informació de l'Institut Català d'Estadística de la Generalitat de Catalunya", en concret, es tracta d'un cens d'habitants de tots els municipis de Catalunya. Amb aquesta informació pretenem determinar diferents nuclis de població d'acord amb el nombre d'habitants i així poder establir una estratificació dels diferents municipis.

Al no existir cap referència oficial respecte a una classificació estandarditzada dels diferents pobles i ciutats d'acord amb el nombre d'habitants de cadascun, hem utilitzat el següent criteri:

- Poblacions fins 2.000 habitants: **nucli rural**
- Poblacions de 2.000 a 10.000 habitants: **nucli semi-urbà**
- Poblacions de 10.000 a 50.000 habitants: **nucli urbà**
- Poblacions de més de 50.000 habitants: **grans ciutats**

Amb la finalitat de construir una mostra més operativa i simplificada hem decidit establir una primera classificació a partir de les quatre províncies de Catalunya i no de les diferents comarques que es divideix el territori.

La segona classificació s'ha realitzat sobre la tipologia del municipi a partir del nombre d'habitants. S'ha seguit el criteri abans assenyalat i el resultat d'aquesta classificació és el següent:

A: RURAL (poblacions fins 2.000 habitants)

B: SEMIURBÀ (poblacions de 2.000 a 10.000 habitants)

C: URBANA (poblacions de 10.000 a 50.000 habitants)

D: GRANS CIUTATS (poblacions de més de 50.000 habitants)

Una vegada determinats tots els estrats hem escollit, per cadascun d'ells i de manera aleatòria de la llista de tots els centres, un nombre proporcional dels mateixos. És a dir, hem utilitzat la tècnica de "afixació proporcional" mitjançant un procediment aleatori estratificat.

Finalment, la mostra convidada queda de la següent forma:

	Població	PRIMÀRIA				SECUNDÀRIA				TOTAL	
		Públics		Privats		Públics		Privats		TOTAL	
		nc	np	nc	np	nc	np	nc	np	nc	np
BARCELONA	A	2	2	-	-	-	-	-	-	2	2
	B	2	2	1	2	5	6	1	1	9	11
	C	8	17	4	8	8	18	4	7	24	50
	D	5	10	3	9	5	12	3	8	16	39
GIRONA	A	1	1	-	-	-	-	-	-	1	1
	B	1	1	1	1	1	2	1	1	4	5
	C	3	4	1	1	3	6	2	2	9	13
	D	3	4	1	2	3	5	1	1	8	12
LLEIDA	A	2	2	-	-	-	-	-	-	2	2
	B	2	2	1	1	1	1	1	1	5	5
	C	4	5	1	2	3	4	1	2	9	13
	D	3	4	1	2	3	3	1	2	8	11
TARRAGONA	A	1	1	-	-	-	-	-	-	1	1
	B	2	3	1	1	1	2	1	1	5	7
	C	6	12	1	1	5	12	1	2	13	27
	D	3	6	1	2	3	5	1	2	8	15
TOTAL		48	76	17	32	41	76	18	30	124	214

nc: número de centres

np: número de professors

Taula 4: Mostra convidada en la investigació

## **4. INSTRUMENTALITZACIÓ**

Per dur a terme aquest treball hem valorat que els instruments més adequats i eficaços per donar resposta als interrogants plantejats pels objectius generals són un qüestionari i la realització de sessions de treball amb grups de professors establerts en diferents localitats i comarques.

Amb aquests instruments pretenem recollir tota la informació necessària per dur a terme el nostre treball i per poder, buscar alternatives d'actuació en l'avaluació de l'Educació Física.

Si fos el cas, i només si tenim qualsevol dubte o si es produeix alguna divergència en qualsevol de les variables, recorreríem a fer entrevistes a persones "expertes" en la matèria per tal de resoldre la qüestió.

### **4.1. Els qüestionaris**

Encara sent conscients de les limitacions que aquest tipus d'instrument té en les investigacions de caire qualitatiu procurarem que el contingut del qüestionari s'orienti cap a aquells aspectes que ens permetin obtenir una informació de caràcter qualitatiu a més de quantitativa.

La utilització d'un qüestionari com principal instrument per a recollir la informació fa convenient que aquest sigui el més ampli i complet possible i que reculli diferents variables de cadascun dels elements que seran objecte d'anàlisis posteriors.

Per a minimitzar al màxim els aspectes negatius que aquest tipus d'instrument tenen en les investigacions qualitatives anirem prenent les mesures oportunes en cada moment.

#### **4.1.1. Justificació**

A la raó de la dispersió de la població objecte d'estudi en tot el territori català se suma la conveniència d'utilitzar un instrument que faci possible recollir una gran quantitat d'informació amb la finalitat de pal·liar, en la mesura del possible, algunes deficiències o limitacions que originen altres instruments.

Per altra banda, la utilització d'un qüestionari ens permet recollir una gran informació tant de caràcter general com específica, de forma ràpida i, així mateix, poder arribar a un elevat nombre de persones.

#### **4.1.2 . El procés de confecció**

El procés que hem portat a terme per a la confecció del qüestionari ha seguit les fases característiques i comuns en aquest tipus d'instrument, les quals passem a descriure de manera sintètica.

a) Delimitació de les variables objecte d'estudi.

- b) Determinació, per cadascuna de les variables, dels indicadors propis.
- c) Confecció d'un primer qüestionari obert, el qual va ser analitzat i debatut per un grup de persones col·laboradores.
- d) Confecció del qüestionari provisional a partir del resultat de la fase anterior.
- i) Aplicació d'una prova pilot del qüestionari a un grup de mestres i professors d'Educació Física.
- f) Validació del qüestionari per un equip de jutges (aquesta fase es descriu amb major detalla en el següent apartat).
- g) Determinació i disseny del qüestionari definitiu.

#### **4.1.3 . Procés de validació i fiabilitat del qüestionari**

Una vegada finalitzat el qüestionari inicial ho hem sotmès a un procés de validació i fiabilitat per a garantir l'adequació del mateix pel que fa a l'objecte d'estudi. Per això s'han seguit els passos següents:

- a) Determinació de la tècnica de validació del qüestionari.
- b) Selecció dels jutges per la validació.
- c) Anàlisi i valoració del resultat de la validació dels jutges.

##### **a) Determinació de la tècnica de validació del qüestionari:**

Hem optat per la “tècnica de jutges” per la validació del qüestionari. Aquesta tècnica consisteix en sol·licitar a un grup de persones expertes o que tinguin una vinculació especial amb l'objecte d'estudi la valoració i revisió de tots els aspectes del qüestionari. En total han estat onze persones a les quals se'ls ha sol·licitat la validació i de les quals deu han donat resposta.

A aquestes persones se'ls va proporcionar el qüestionari inicial juntament amb un instrument per la validació del mateix i, lògicament, tot això acompanyat d'una carta de presentació i sol·licitud de les tasques a realitzar.

En l'instrument per la validació del qüestionari es va sol·licitar als “jutges” que realitzaran el següent:

- ❶ Respondre per cadascun dels “ítems” i, en ocasions, a algunes de les opcions de resposta dels mateixos a la característica d'univocitat. **La univocitat** fa referència als aspectes formals i d'expressió de l'ítem i, conseqüentment al seu caràcter universal, en virtut del qual aquest pot ser aplicat a diversos individus en un mateix i únic sentit. En el full de respostes s'ha d'expressar SÍ/NO.
- ❷ Respondre per cadascun dels “ítems” i, en ocasions, a algunes de les opcions de resposta dels mateixos a la característica de pertinència. **La**

**pertinència** fa referència a la relació que determina la validesa de l'ítem amb l'objecte d'avaluació. En el full de respostes s'ha d'expressar SÍ/NO.

- ③ Valorar la importància per cadascun dels “ítems” i, en ocasions, a algunes de les opcions de resposta dels mateixos al seu grau d'importància. **La importància** tracta de determinar el grau de rellevància que se li atorga a cadascun dels ítems en una escala que va del 1 al 5 (1= importància mínima; 5= màxima importància). En el full de respostes cal marcar amb una “X” la casella corresponent.
- ④ Anotar en l'espai en blanc després de cada nombre d'ítem i de les seves opcions de resposta, les modificacions que es considerin necessàries amb la finalitat de fer més comprensible i clar el seu redactat.
- ⑤ Introduir, en qualsevol moment, tantes modificacions i suggeriments que es considerin oportunes, així com afegir nous ítems o qualsevol altra idea.

#### ***b) Selecció dels jutges per a la validació:***

La selecció dels jutges s'ha realitzat procurant abastar grups significatius de persones vinculades a l'objecte d'estudi i amb un nombre de les mateixes proporcional en cada grup, d'acord amb grau de valor que a cadascun d'aquests se li atorga. Els grups resultants són els següents:

- a) Persones considerades “expertes” en Educació Física i amb un reconeixement públic de la seva trajectòria professional. En total quatre persones.
- b) Professors del Departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona. En total una persona.
- c) Inspecció educativa (especialitat d'Educació Física) del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. En total una persona.
- d) Professors d'Educació Física en actiu d'Ensenyament Primari i secundària. En total cinc persones.

#### ***c) Anàlisi del resultat de la validació dels jutges:***

Per a l'anàlisi del resultat de la validació efectuada pels “jutges” hem procedit, en primer lloc, a realitzar un “buidat” quantitatiu de les respostes i puntuacions atribuïdes a cadascun dels ítems i de les seves opcions de resposta.

En segon lloc, hem realitzat una recopilació de les aportacions i observacions de tipus general referents a tot el qüestionari realitzades per

l'equip de jutges. Es tracta d'una valoració més de tipus qualitatiu de les diferents aportacions que els jutges han fet.

Després hem procedit a una anàlisi minuciosa de cadascun dels ítems i de les seves opcions de resposta tenint present les dues anàlisis efectuats amb anterioritat per a poder decidir finalment la seva inclusió o no en el qüestionari, així com les possibles modificacions que cal realitzar.

#### **4.1.4 . Característiques del qüestionari**

El resultat final del procés de validació ha culminat en la definició del qüestionari definitiu. Les principals característiques del mateix es descriuen a continuació a partir dels seus aspectes formals i de contingut.

##### **a) Aspectes formals del qüestionari:**

- \* L'extensió total del mateix ocupa vuit pàgines. El text i la seva maquetació faciliten una lectura clara i senzilla. El conjunt d'ítems i les seves opcions de resposta estan preparats per al tractament informàtic.
- \* L'edició del mateix s'ha realitzat fotocopiant dues pàgines en una i per les dues cares, de tal forma que el resultat final del format ha estat una espècie de quadern mida quartilla ocupant en total dos fulls DIN A4 fotocopiats per ambdues cares.
- \* L'estructuració de les respostes procura reduir, en tant que sigui possible, que els enquestats tinguin d'escriure. En la majoria de respostes només cal marcar amb una "X".
- \* La portada identifica l'objectiu i el contingut de la investigació així com l'autor de la mateixa.
- \* La majoria de preguntes s'agrupen és les següents tipologies:
  - Preguntes tancades.
  - Preguntes d'elecció múltiple.
  - Preguntes de classificació i autotransmissió.
  - Preguntes d'atribució de causes.
  - Preguntes de valoració amb una escala.
- \* El qüestionari s'acompanya d'una carta de presentació-sol·licitud per als enquestats. La carta està redactada de forma eloqüent i sincera, perquè els subjectes coneguin la finalitat de la investigació i la utilitat de la mateixa. Igualment garanteix l'anonimat dels mateixos, la confidencialitat de les dades i se'ls demana la màxima sinceritat i rigor en les respostes.

**b) Aspectes de contingut del qüestionari:**

\* El contingut del qüestionari està estructurat en quatre apartats que corresponen, cadascun d'ells, als següents aspectes:

1. *Factors personals, professionals i contextuals.*
2. *Aspectes generals de l'avaluació de l'Educació Física.*
3. *Sobre l'avaluació de l'Educació Física: què fa i com ho fa?.*
4. *Alguns aspectes vinculats a l'avaluació de l'Educació Física: que és el que fa i que és el que es tindria que fer?.*

\* En algun cas es valora la discrepància entre el que el professor fa i el que li agradaria fer, d'allí la doble valoració entre la real i l'ideal.

**4.1.5 . El qüestionari definitiu**

El qüestionari definitiu pot ser consultat en l'annex 1. La taula següent mostra, per a cada una de les variables de cada apartat, els indicadors corresponents i els ítems del qüestionari que s'utilitzen per a obtenir la informació.

VARIABLE		INDICADOR	Nº D'ÍTEM
1. Factors person...	PERSONALS	Edat	1
		Sexe	2
		Titulació	3
	PROFESSIONALS	Experiència com a docent	4
		Situació laboral	5
	CONTEXTUALS	Tipologia del centre educatiu	6
		Ubicació del centre educatiu	7

2. Aspectes generals	CONEIXEMENTS SOBRE AVALUACIÓ	Models d'avaluació en Educació Física	1.1
		Funcions i finalitats de l'avaluació	1.2
		Avaluació formativa	1.3/1.4
		Avaluació normativa i criterial	1.5/1.6
		Confecció d'instruments d'observació	1.7/1.8
		Avaluació dels diferents continguts de l'Ed. Física	1.9/1.10/1.11/1.12 /1.13/1.14
		Qualificació	1.15
	ASPECTES GENERAIS DE L'AVALUACIÓ	Funció de l'avaluació de l'Educ. Física en l'escola	2
		Procedència dels instruments d'avaluació	3
		Dificultats en el disseny i aplicació de l'avaluació	4/5



3. Sobre l'avaluació de l'EF: què fa i com ho	PER A QUÈ AVALUA?	Motius pels quals avalua	1
		Finalitat de l'avaluació de l'Educació Física escolar	2
	QUÈ AVALUA?	Objecte de l'avaluació	3
		Avaluació del professor	4
		Relació entre avaluació i continguts treballats	5
		Avaluació dels continguts conceptuals	6
		Avaluació dels continguts actitudinals	7
	COM AVALUA?	Sistema general d'avaluació	8
		Instruments utilitzats per avaluar	9
		Model d'avaluació dominant	10/11
		Orientació de l'avaluació dels diferents continguts	12/13
	QUAN AVALUA	Avaluació de procés o de producte	14
		Criteris per determinar els moments d'avaluació	15/16
	QUI AVALUA	Participació de l'alumne en l'avaluació	17

4. Alguns aspectes...	QUÈ ÉS EL QUE FA I QUE ÉS EL QUE S'HAURIA DE FER?	L'avaluació en relació al PCC i les programacions	1.1
		Les directrius del Departament d'EF sobre aval.	1.2/1.4
		Consideració dels principis psicopedagògics	1.3/1.5
		Delimitació de l'univers de mesura i la línia de tall	1.6/1.7/1.10
		Relació entre avaluació i continguts desenvolupats	1.8/1.9
		Comunicació a l'alumnat del sistema d'avaluació	1.11
		Concreció de l'avaluació en les unitats didàctiques	1.12
		Utilització dels resultats de l'avaluació	1.13
		Treball col·laboratiu respecte a l'avaluació	1.14

Taula 5: Aspectes contemplats en el qüestionari

## 4.2. Els grups de treball sobre l'Educació Física

Els grups de treball sobre l'Educació Física representen un pas molt important no només per la pròpia àrea sinó també per als seus professionals i, en definitiva per la qualitat de l'ensenyament. L'aparició d'aquests grups és un fet recent i sense precedents en l'Educació Física del nostre país. Els fets que poden explicar l'aparició d'aquests grups de treball els podem concretar, bàsicament en tres. El primer fet és inherent als canvis produïts en el Sistema Educatiu a partir de la Llei Orgànica General del Sistema Educatiu de l'any 1990 (LOGSE) la qual va comportar un conjunt de canvis tants estructurals com conceptuals i educatius. Això va dur a molts docents a implicar-se en programes de formació continuada i, conseqüentment, a l'aparició de diferents maneres de dur a terme aquesta formació. El grups de treball son una manera més de formació continuada.

El segon motiu el trobem en l'aparició de noves titulacions de l'àrea i, en concret, la Diplomatura de Mestre especialista en Educació Física. Pel perfil i característiques d'aquesta formació inicial i també pel seu marcat caràcter educatiu, els primers titulats senten la necessitat de compartir els seus problemes i de trobar solucions als mateixos en equip.

El tercer fet radica en la consolidació de l'Educació Física en el Sistema Educatiu i en la necessitat de resoldre els nous reptes que la pròpia evolució de la societat i de l'escola planteja. Els docents de l'Educació Física senten la necessitat d'una renovació pedagògica i de buscar propostes innovadores per l'àrea. El treball col·laboratiu i en equip és imprescindible per superar els reptes que l'ensenyament planteja en la nostra societat.

La dinàmica que segueixen aquests grups de treball es concreta a una sèrie de reunions durant l'any (generalment de periodicitat setmanal) en les quals debaten les qüestions que més els hi preocupen i tracten de cercar solucions. La metodologia que generalment segueixen és la que es coneix com "investgació-acció".

#### **4.2.1. Justificació**

Les dues principals finalitats que justifiquen les sessions amb els grups de treball són, la primera, constatar, amb les informacions que obtinguem, que les dades aportades pels qüestionaris són vàlides. La segona finalitat s'orienta en cercar informació que tingui un caire més qualitatiu i compensi les possibles mancances que representa la utilització sols d'un qüestionari.

Creiem que, el simple fet que un mestre o professor estigui integrat en un grup de treball sobre l'Educació Física implica que té unes inquietuds i motivacions molt especials vers l'àrea. En aquest sentit, pensem que les seves aportacions poden ser de gran utilitat en la intenció de buscar orientacions per definir un possible model d'avaluació i que ens poden aportar idees i aspectes molt positius.

#### **4.2.2. El guió per dinamitzar els grups de treball sobre l'Educació Física**

Amb la finalitat de reforçar i validar els resultats que s'obtinguin mitjançant els qüestionaris hem cregut oportú utilitzar altre instrument per tal d'obtenir informació que ens proporcioni la certesa de la validesa de les dades.

Hem cregut que podria ser molt interessants les aportacions que en aquest sentit ens fessin algun dels grups de treball que sobre l'Educació Física formen alguns docents en diferents poblacions i comarques de Catalunya. Una sessió de treball amb alguns d'aquests grups ens podria aportar informacions referents a l'avaluació i que poguessin servir per constatar o rebutjar les que hem obtingut amb els qüestionaris.

La dinàmica de les sessions de treball amb aquests grups serà d'un debat obert conduït per la persona que realitza la recerca. Per tal de garantir un tractament equitatiu i proporcional de cada un dels temes que es pretén abordar, es dissenya un guió per dinamitzar les sessions de treball.

Aquest guió segueix una estructura similar a la dels qüestionaris, però està definit per dues característiques principals: la primera és que no serà

necessari respectar aquest ordre en les sessions i els temes seran tractats a mesura que apareguin. L'altra característica radica en l'assignació d'un temps proporcional a cada un dels continguts. Serà responsabilitat del coordinador de la reunió el que es compleixin aquestes dues característiques.

El guió definitiu és el que mostra la taula següent:

<b>DEBAT I REFLEXIONS DE GRUPS DE TREBALL D'EDUCACIÓ FÍSICA</b>		
<b>Variable</b>	<b>Temps</b>	<b>Indicador</b>
<b>PER QUÈ AVALUA?</b>	5'	* Quina considereu que és la finalitat de l'avaluació en l'Educació Física?
<b>QUÈ AVALUA?</b>	10'	* La vostra avaluació se centra només sobre els alumnes o també sobre altres elements? * A l'Educació Física, els continguts predominants són els procediments, però quin tractament feu amb els conceptes i les actituds?
<b>COM AVALUA?</b>	10'	* Quins criteris seguiu per escollir els instruments d'avaluació? * Quina és la procedència d'aquests instruments? * La utilitat última en la utilització dels instruments d'avaluació és? (model d'avaluació). * És proporcional el tractament avaluatiu dels diferents blocs de continguts?
<b>QUAN AVALUA?</b>	10'	* Quins criteris feu servir per determinar l'avaluació inicial, formativa i sumativa? * Que voleu determinar en cadascun dels moments de l'avaluació (inicial, formativa i sumativa)?
<b>QUI AVALUA?</b>	5'	* Els vostres alumnes prenen part en l'avaluació? i, en tot cas, com ho fan?
<b>DEFINICIÓ D'UN MODEL</b>	5'	* Com penseu que es tindria que orientar un model d'avaluació formativa de l'Educació Física?

Taula 6: *Guió per al debat en els grups de treball*

## 5 . DESENVOLUPAMENT

Anem a descriure aquest apartat des d'una doble visió: per un costat, el desenvolupament d'aquest treball entès en el seu conjunt i, per un altre, aquell que correspon al desenvolupament de la part empírica del mateix. En el primer cas, el desenvolupament fa referència a totes i cadascuna de les fases i actuacions portades a terme en el conjunt de la investigació i, en el segon cas, correspon a la part de disseny i desenvolupament; és a dir, al marc aplicat i més específicament al treball de camp. Així doncs, anem a abordar aquest apartat des d'aquesta doble perspectiva: el conjunt de fases i actuacions realitzades i el disseny i desenvolupament del treball de camp.

### 5.1. Actuacions realitzades

Tot el seguit d'actuacions desenvolupades en el conjunt d'aquesta investigació se sintetitzen en les següents:

- a) Desenvolupament d'un marc teòric:** les primeres accions es van orientar en la recerca d'informació i referències bibliogràfiques sobre l'objecte d'estudi. Es pretenia crear una fonamentació teòrica bàsica que orientes les accions posteriors.
- b) Instrumentalització:** paral·lelament al desenvolupament del marc teòric vàrem dissenyar els instruments necessaris per a la recollida d'informació (qüestionari i guió per als grups de treball). Aquesta fase va constar del disseny dels instruments, d'una prova pilot del qüestionari, d'una validació posterior mitjançant la *tècnica de jutges* i la concreció definitiva dels mateixos.
- c) Estudi de camp:** correspon a les actuacions d'implementació dels instruments; és a dir, a la distribució, seguiment i recollida dels qüestionaris i a la realització de les reunions amb els grups de treball.
- d) Anàlisi de la informació:** va consistir en el processament i tractament de les dades obtingudes. Per a aquesta tasca es va utilitzar el paquet informàtic de Microsoft "SPSS".
- e) Conclusions generals:** a partir de l'anàlisi qualitatiu i a vegades quantitatiu de les dades es va procedir a la concreció de les conclusions generals i als corresponents informes de la recerca.
- f) Proposta d'un model d'avaluació:** aquesta actuació correspon a la segona de les dues grans finalitats que el treball volia assolir. Es va tractar de definir un model d'avaluació per a l'Educació Física orientat al procés d'ensenyament i aprenentatge i en ajudar el professorat a prendre les decisions que aquesta acció docent comporta.
- g) Comunicació dels resultats:** Difusió dels resultats de la recerca a les persones i entitats implicades.

	Setembre-2002	Octubre-2002	Novembre-2002	Desembre-2002	Gener-2003	Febrer-2003	Març-2003	Abril-2003	Maig-2003	Juny-2003	Juliol-2003	Agost-2003	Setembre-2003
Desenvolupament del marc teòric													
Instrumentalització													
Estudi de camp													
Anàlisi de la informació													
Conclusions generals													
Proposta d'un model d'avaluació													
Revisió													
Comunicació dels resultats													

Taula 7: Cronograma de les actuacions realitzades

## 5.2. Desenvolupament del treball de camp

Dels tres nuclis que defineixen i donen entitat al marc aplicat d'aquesta investigació: el propi disseny de la investigació, l'aplicació o desenvolupament d'allò dissenyat i l'anàlisi, descripció i interpretació de la informació obtinguda, anem a descriure amb major detall les actuacions portades a terme en el segon dels mateixos, és a dir, en el desenvolupament de la investigació.

Constitueixen aquesta actuació les diferents accions portades a terme una vegada determinat el qüestionari i totes elles s'orienten cap a l'obtenció de la informació necessària i al processament i anàlisi de la mateixa.

Correspon a les actuacions c i d de l'apartat anterior i es concreten en les següents:

**a) Distribució i seguiment dels qüestionaris:** dintre d'aquesta actuació es van portar a terme les següents actuacions:

- *Distribució dels qüestionaris:* es van utilitzar dos procediments per a fer arribar els qüestionaris a la mostra convidada: el correu tradicional i el lliurament en mà.
- *Seguiment:* una vegada transcorregudes tres setmanes de la distribució dels qüestionaris es va enviar un missatge de correu electrònic (E-mail) a tots els centres que disposaven d'aquest mitjà o bé que disposàvem de la seva adreça electrònica amb la finalitat de recordar la seva complementació i devolució en el cas que no ho haguessin fet.

Setmanes posteriors a l'enviament del "E-mail" es van realitzar una sèrie de trucades telefòniques a tots els centres amb la finalitat de

recordar la devolució dels qüestionaris en el cas que encara no ho haguessin fet.

- *Recollida i tractament dels qüestionaris:* la gairebé totalitat dels qüestionaris recollits van arribar a través del correu ordinari. Uns altres van ser recollits personalment o lliurats en mà. Paral·lelament a la recollida de les dades es va confeccionar una matriu amb el programa informàtic "SPSS" per a anar, progressivament, introduint les dades dels qüestionaris a mesura que els anàvem rebent. En total es van recollir 88 qüestionaris.

**b) Reunions amb els grups de treball:** per tal d'anar obtenint informació que ens ajudés a determinar la validesa de la informació recollida amb els qüestionaris.

**c) Anàlisi de les dades:** la informació obtinguda amb els qüestionaris es va sotmetre a un tractament informàtic mitjançant el paquet estadístic "SPSS".

**d) Conclusions:** elaboració dels corresponents informes d'investigació. Determinació de les conclusions generals així com determinació de limitacions i implicacions per al futur.

**e) Proposta d'orientacions per a un model d'avaluació:** recull tot un conjunt d'orientacions encaminades a ajudar als mestres i professors d'Educació Física a resoldre l'avaluació educativa i formativa de l'àrea des d'un plantejament en sintonia amb la concepció pedagògica actual, fonamentat en una perspectiva de presa de decisions i orientat al procés d'ensenyament i aprenentatge.

**f) Difusió dels resultats:** a través d'una carta personal o d'un E-mail es va comunicar a totes les persones que, d'alguna manera, havien intervingut en la investigació (jutges, enquestats, persones consultades, etc.) que aquesta estava a la seva disposició per a consultar-la.

## ***Anàlisi dels resultats obtinguts***

1. CARACTERITZACIÓ DE LA MOSTRA
2. ANÀLISI GLOBAL DE L'ACTUACIÓ-VALORACIÓ DOCENT
3. ANÀLISI DE L'ACTUACIÓ-VALORACIÓ DOCENT EN FUNCIÓ DE LES VARIABLES PERSONALS, PROFESSIONALS I CONTEXTUALS
4. ANÀLISI DE L'ACTUACIÓ-VALORACIÓ DOCENT A PARTIR DE LES SESSIONS AMB ELS GRUPS DE TREBALL SOBRE L'EDUCACIÓ FÍSICA





## 1 . CARACTERITZACIÓ DE LA MOSTRA

Tota la informació corresponent a la mostra es presenta a continuació en el mateix ordre seguit en el qüestionari. Els següents apartats mostren el resultat del processament de les dades obtingudes de la mostra i agrupen el conjunt d'indicadors de les variables referents als factors personals, professionals i contextuals. Cadascun d'aquests apartats analitza i descriu la informació obtinguda pel conjunt d'indicadors dels mateixos.

### 1.1. Variables sobre els factors personals

L'anàlisi dels factors personals ens aporta la informació que a continuació es detalla sobre l'edat, el sexe i els estudis realitzats en el conjunt de la mostra.

#### • **Edat:**

L'edat mitjana del conjunt de mestres i professors és de 35,3 anys amb una dispersió de 7,2. Podem considerar que es tracta d'una població jove des d'un punt de vista professional.

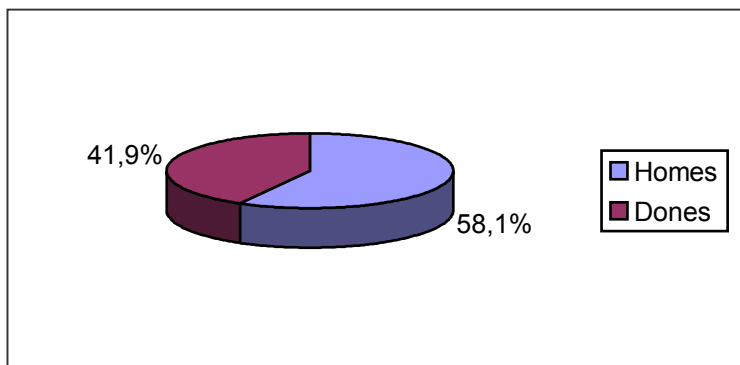
Quant al sexe, la mitjana d'edat dels homes és de 36 anys amb una desviació de 7 i, en les dones, la mitjana és de 34 anys amb una desviació també de 7. En aquest cas, no existeixen diferències entre l'edat i el sexe, sent els resultats gairebé idèntics.

Segons l'etapa educativa, els mestres de primària tenen una edat mitjana de 35 anys amb una desviació de 8 i, en els professors de secundària, l'edat mitjana és de 36 anys amb una desviació de 6. Novament, en aquesta anàlisi no existeixen diferències entre l'edat i l'etapa educativa on exerceixen els docents.

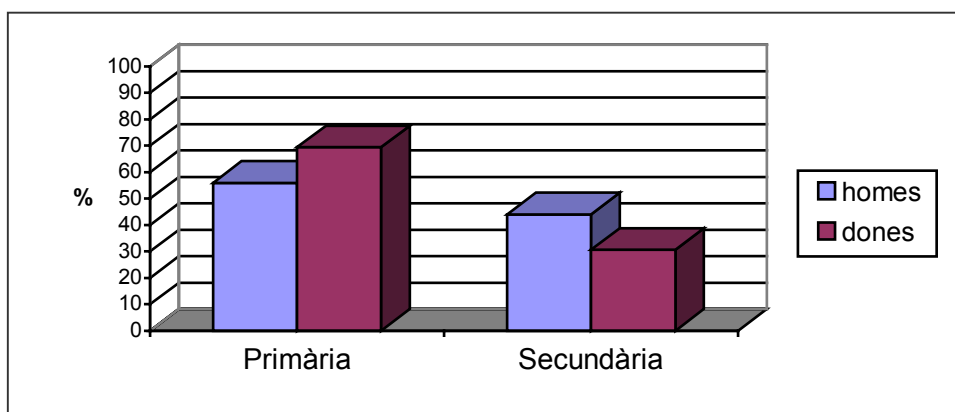
#### • **Sexe:**

Existeix una certa diferència entre els homes i les dones sent majoria els primers. Així, el repartiment entre homes i dones se situa en el 58,1% en els homes i en el 41,9% en les dones.

Si diferenciem entre els mestres de primària i els professors de secundària podem observar algunes petites variacions. En primària s'aprecia una majoria de dones i, en contra, en secundària són els homes els quals formen una relativa majoria.

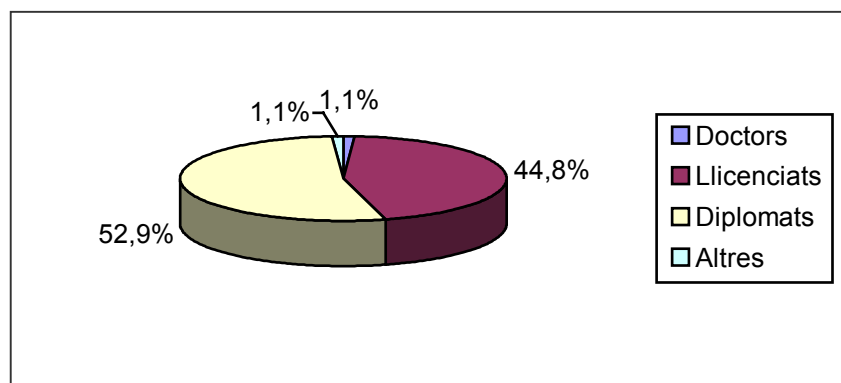


Gràfic 1: Sexe del professorat



Gràfic 2: El sexe del professorat, segons l'etapa educativa

• **Titulació:**



Gràfic 3: Estudis realitzats

Les titulacions estan en relació a les exigències del Sistema Educatiu en quant a les que són demandades per a l'accés a la docència en les diferents etapes educatives.

Com sigui que en la mostra hi ha un cert predomini dels mestres de primària, les titulacions també mostren aquest predomini.

## 1.2. Variables sobre els factors professionals

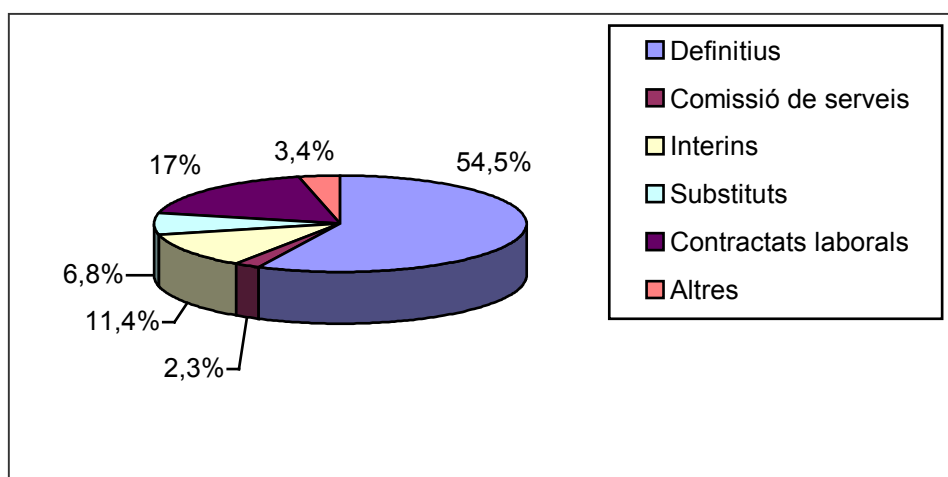
L'anàlisi dels factors professionals ens aporta la informació que a continuació es detalla sobre l'experiència i la situació laboral del conjunt de la mostra.

### • **Experiència com mestre o professor d'Educació Física:**

L'experiència professional com docents dintre de l'àmbit de l'Educació Física està situada en una mitjana de 8,2 anys amb una desviació típica del 5,4. Podem considerar que es tracta d'una mitjana que atorga una experiència i "rodatge" suficientment àmplia per a l'exercici professional i, alhora, prou curta per a suposar que no s'ha arribat encara a un estat de màxima rutinització i de certa desgana o apatia per les tasques docents.

Si comparem entre sexes, no s'observen diferències en quant a l'experiència entre els homes i les dones, situant-se aquesta en una mitjana de 9 anys amb una desviació de 5 en els primers i en 8 anys i una desviació igualment de 5 en les dones.

### • **Situació laboral:**



Gràfic 4: Situació laboral

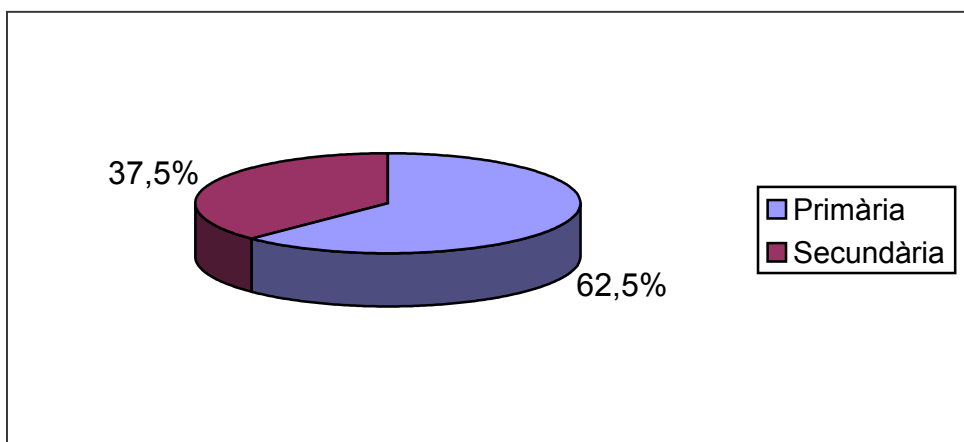
Predominen els funcionaris amb plaça definitiva seguits molt de lluny pels contractats laborals (professors de centres privats i privats concertats) i els interins.

Podem interpretar aquestes dades en el sentit que la majoria de la població ocupa un lloc de treball estable del que es deriven tota una sèrie d'avantatges laborals i de qualitat de l'ensenyament: permanència en el centre, coneixement del context, dels alumnes, possibilitat de fer plans a llarg termini, etc.

- ***Etapas en la qual imparteix Educació Física:***

La distribució de la mostra segons l'etapa educativa ens demostra que hem tingut un major índex de resposta entre els mestres de l'etapa de primària que entre els professors de secundària. És possible interpretar aquesta dada en el sentit que el problema de l'avaluació en primària es consideri major que en secundària, ja que en aquesta última etapa, els tests de condició física donen solució (inadequada) a l'avaluació de l'àrea.

La distribució dels docents segons l'etapa és la que mostra el gràfic següent:



Gràfic 5: *Distribució del professorat, segon l'etapa educativa*

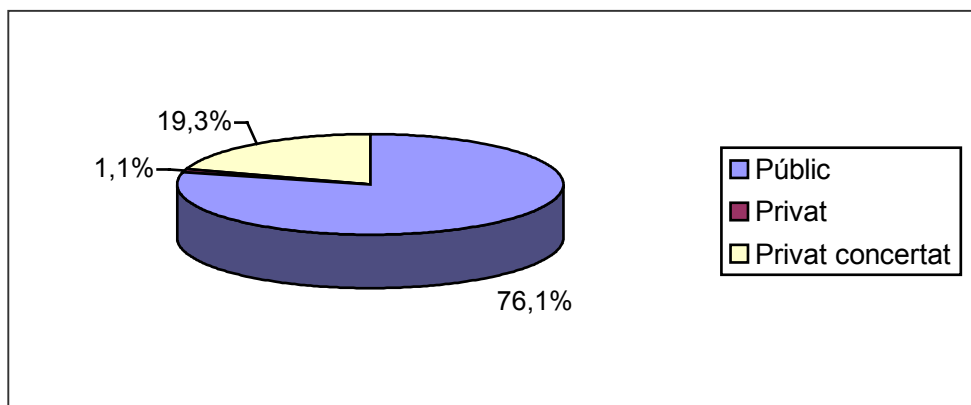
### **1.3. Variables sobre els factors contextuais**

L'anàlisi dels factors contextuais ens aporta la informació que a continuació es detalla sobre el tipus de centre i la ubicació dels mateixos del conjunt de la mostra.

- ***Tipus de centre:***

La mostra està formada en un 78,9% per professors de centres públics

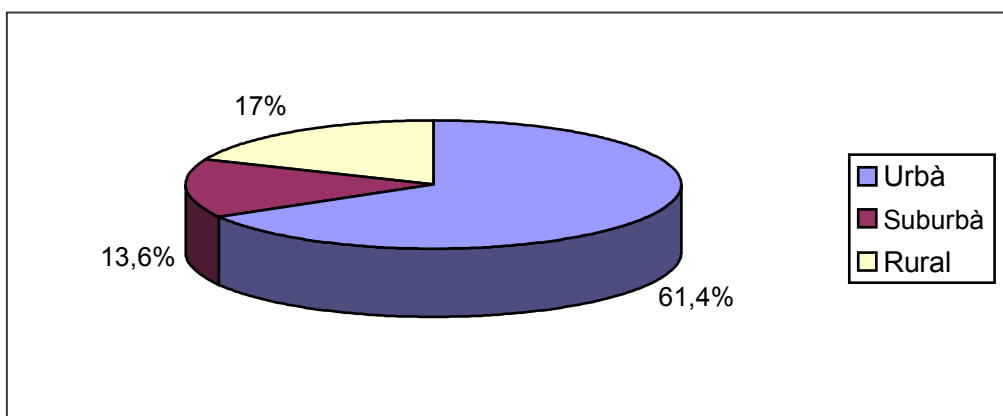
d'ensenyament tant de les etapes de primària com de secundària. La resta, el 21,1% ho formen els centres privats entre els quals podem distingir un 20,2% de centres privats concertats i un 1,1 de centres privats.



Gràfic 6: *Tipologia dels centres*

• **Ubicació del centre:**

La distribució dels centres en el territori està d'acord amb la que es va plantejar en la mostra convidada. En ella predomina amb un 61,4% els centres situats en nuclis urbans, repartint-se la resta de manera proporcional entre els de tipologia suburbana (13,6%) i els rurals (17,0%).



Gràfic 7: *Ubicació dels centres*

Finalment, la taula següent sintetitza la caracterització de la mostra a partir de la qual realitzarem l'anàlisi de les diferents valoracions-actuacions docents.

<b>SÍNTESI</b>
<b>Edat:</b> Jove (35,3 anys de mitjana)
<b>Sexe:</b> 58,1% homes i 41,9 dones
<b>Titulació:</b> 1,1 Doctors; 44,3 Llicenciats; 52,3 Diplomats i 1,1 altres
<b>Experiència docent:</b> 8,2 anys
<b>Situació laboral:</b> Fixa / estable (73,8%)
<b>Etapas on imparteix docència:</b> 62,5% en primària i 37,5 en secundària
<b>Tipus de centre:</b> 76,1% públics; 19,3% privats concertats i 1,1 privats
<b>Ubicació dels centres:</b> 61,4% Urbans; 13,6% Suburbans i 17,0% Rural

Taula 1: Síntesi de la caracterització de la mostra

## 2 . ANÀLISI GLOBAL DE L'ACTUACIÓ-VALORACIÓ DOCENT

Aquest apartat està format pel conjunt de variables relatives a determinats aspectes generals de l'avaluació i, més específicament, a per què, a com, el quan i qui avalua.

Pretenem conèixer i descriure què és el que els mestres i professors fan i com ho fan en relació amb els aspectes abans esmentats. Igualment pretenem esbrinar el coneixement que aquests tenen sobre determinats continguts relatius a l'avaluació de l'Educació Física i sobre què és el que fan i què és el que pensen que deurien fer sobre alguns aspectes vinculats a la mateixa.

No pretenem iniciar aquí una anàlisi inferencial de totes les variables, acció que realitzarem més endavant a partir d'un conjunt de les mateixes. En general, volem intentar conèixer i descriure la situació global dels professionals de l'Educació Física respecte a les variables anunciades a l'inici d'aquest apartat.

La variable relativa al què és el que diuen fer els professors i què és el que pensen que haurien de fer inclou una valoració de determinats conceptes, accions o pensaments del professor en dues escales: la real i la ideal. En aquest cas, sí que realitzarem una anàlisi inferencial per a tractar de trobar diferències significatives i maneres pròpies d'actuar entre elles. Alhora, aquesta doble valoració ens permetrà determinar diferents perfils de professors, diferents formes d'actuació docent, diferents formes de pensar i concebre l'ensenyament, etc.

### 2.1. Valoració dels coneixements previs sobre avaluació

Per a la valoració dels coneixements previs sobre l'avaluació es va fer servir, dins del qüestionari, un "KPSI" (Knowledge and Prior Study Inventory de

Jordi Díaz Lucea. (2002-2003)

Tamir i Amir, 1981 i Youyng i Amir, 1987) on l'opció de resposta anava en una escala de valoració de l'1 (desconeixement del concepte) fins al 5 (màxim grau de coneixement del concepte).

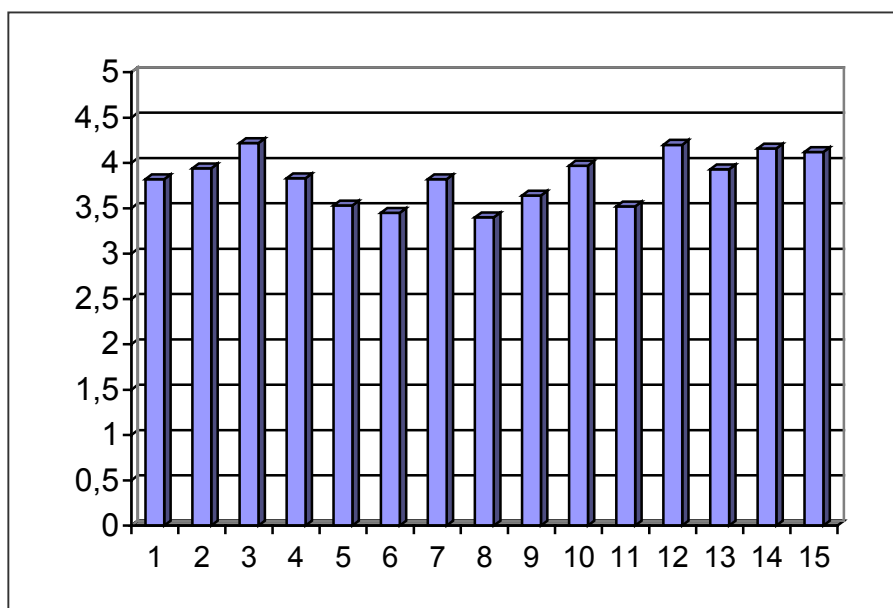
Dels resultats podem interpretar que, en general, els docents s'atribueixen un alt grau de coneixements sobre els conceptes plantejats. Destaca, de manera important, les valoracions positives referents als aspectes sobre l'avaluació de les capacitats físiques i de les habilitats esportives. També reben una valoració alta els coneixements sobre l'aplicació d'una avaluació formativa i la qualificació dels alumnes. Hem de tenir present que aquests apartats que reben una valoració més alta tenen certa correspondència amb els sistemes tradicionals d'avaluació.

En l'altre extrem, és a dir, en les valoracions més baixes, però que considerem que tenen un bon nivell, trobem, per una part, l'avaluació d'altres continguts de l'Educació Física com ara l'expressió corporal i, per altra, el disseny i confecció d'instruments d'observació i l'aplicació d'una avaluació de caire criterial. Aquests conceptes es vinculen més a una concepció educativa i formativa de l'avaluació.

La mitjana de les valoracions atorgades i la seva corresponen desviació estan recollides i representades en la taula i gràfic següent.

CONCEPTES / PROCEDIMENTS	Mitj.	S
1. Conec diferents models d'avaluació de l'Educació Física	3,82	0,8
2. Conec les finalitats de l'avaluació de l'Educació Física escolar	3,94	0,9
3. Sé aplicar l'avaluació formativa	4,22	0,7
4. Conec els diferents tipus i tècniques d'avaluació en E. Física	3,83	0,8
5. Sé aplicar els mecanismes de l'avaluació normativa	3,53	0,9
6. Sé aplicar els mecanismes de l'avaluació criterial	3,45	0,9
7. Sé confeccionar llistes de control de la conducta motriu	3,82	0,9
8. Sé confeccionar escales de classificació	3,40	1,0
9. Sé avaluar les conductes perceptiu-motrius	3,64	0,8
10. Sé avaluar les habilitats coordinatives	3,97	0,8
11. Sé avaluar l'expressió corporal	3,52	1,0
12. Sé avaluar la condició física	4,20	0,7
13. Sé avaluar el joc	3,93	0,8
14. Sé avaluar les habilitats esportives	4,16	0,7
15. Sé com posar una qualificació als alumnes	4,12	0,8

*Taula 2: Coneixements previs sobre avaluació*



Gràfic 8: Coneixements previs sobre avaluació

## 2.2. Valoració sobre aspectes generals de l'avaluació

A continuació s'analitzen i interpreten les dades corresponents a un conjunt d'aspectes generals de l'avaluació de l'Educació Física que ens aporten diferents concepcions i orientacions i les dificultats que representa la mateixa per al conjunt dels docents.

### • **Consideració sobre l'avaluació de l'Educació Física escolar**

Hi ha una valoració generalitzada i majoritària en quant a la consideració que l'avaluació de l'Educació Física ha de perseguir la comprovació de l'assoliment dels objectius plantejats prèviament. Un 79,3% dels docents pensen que aquesta hauria de ser l'orientació de l'avaluació.

En segon lloc, i a molta distància, un 10,3% dels docents consideren que la concepció de l'avaluació es tindria que orientar al mesurament de les capacitats motrius de l'alumnat.

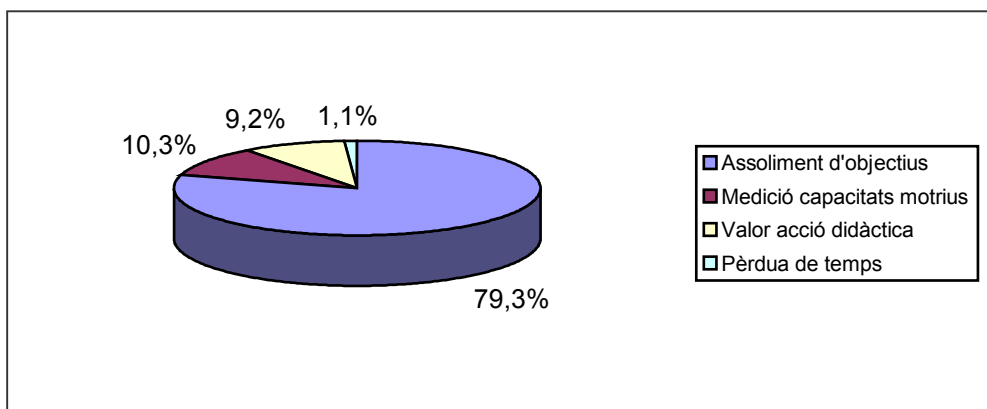
Tan sols un 9,2% dels docents s'inclinen en pensar que l'avaluació serveis per apreciar el valor de l'acció didàctica. En aquest grup reduït se situa la concepció de l'avaluació des de la racionalitat pràctica. La idea que està present de l'avaluació és l'educativa i la formativa en contraposició a l'expressada pels altres dos grups on queda ben de manifest la concepció tradicional i tècnica de la mateixa.

Tant la consideració de l'avaluació com assoliment d'objectius i la de mesurament de les capacitats motrius de l'alumnat formen una única



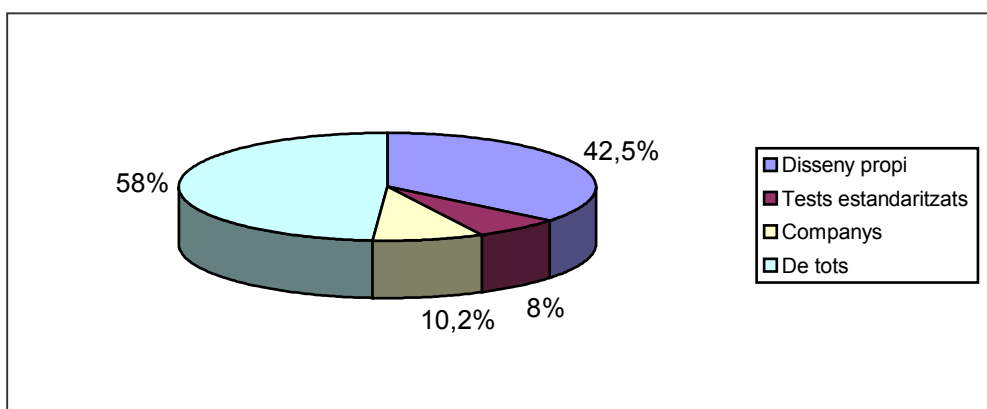
concepció, la qual té el seu sentit i justificació en el mesurament del cos per l'assoliment de determinats objectius. És a dir, respon a la racionalitat tècnica descrita en capítols precedents. En total, un 89,6% dels docents s'inclinen per aquesta orientació.

Existeix un 1,1% dels docents que consideren l'avaluació com una pèrdua de temps.



Gràfic 9: Consideració sobre l'avaluació

• **Procedència dels instruments utilitzats per l'avaluació**



Gràfic 10: Procedència dels instruments d'avaluació

No s'aprecia una definició o tendència clara en la procedència dels instruments d'avaluació que els docents fan servir. Hi ha una lleugera inclinació a utilitzar instruments que provenen de diferents fonts. Així, podem considerar que la procedència dels instruments utilitzats és tant de disseny propi com

aquells que tenen un caràcter estandarditzats i generalitzat.

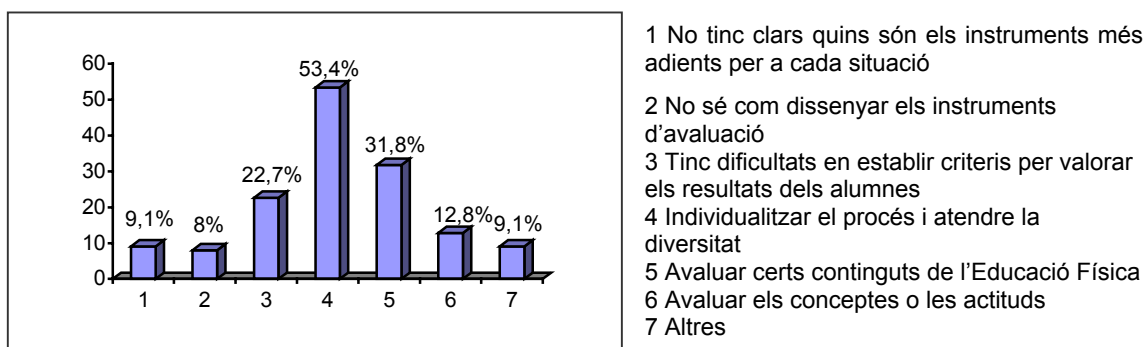
La segona procedència dels instruments és la de disseny propi. Els docents confeccionen els seus propis instruments d'avaluació cosa que fa pensar un cert allunyament de les proves estandarditzades i dels tests de valoració de la condició física.

### • ***Dificultats sorgides en el disseny de l'avaluació***

En general, els docents troben dificultats en la majoria de les qüestions plantejades sent les més importants aquelles que fan referència a l'atenció de la diversitat a la individualització del procés (53,4%) i a l'avaluació de determinats continguts de l'Educació Física (31,8%).

Els índex més alts de dificultats en aquests dos aspectes del disseny de l'avaluació ens fan pensar que els sistemes i models tradicionals utilitzats per avaluar l'Educació Física no s'adapten a les exigències actuals del Sistema Educatiu. En aquest sentit, els clàssics tests de valoració de la condició física no donen resposta a la diversitat ni tenen capacitat per avaluar la resta de continguts de l'àrea.

L'avaluació dels aspectes conceptuals i actitudinals de l'Educació Física són la tercera causa de dificultat dels docents (12,8%). Una vegada més queda patent la falta de propostes alternatives als models tradicionals d'avaluació.



Gràfic 11: *Dificultats en el disseny de l'avaluació*

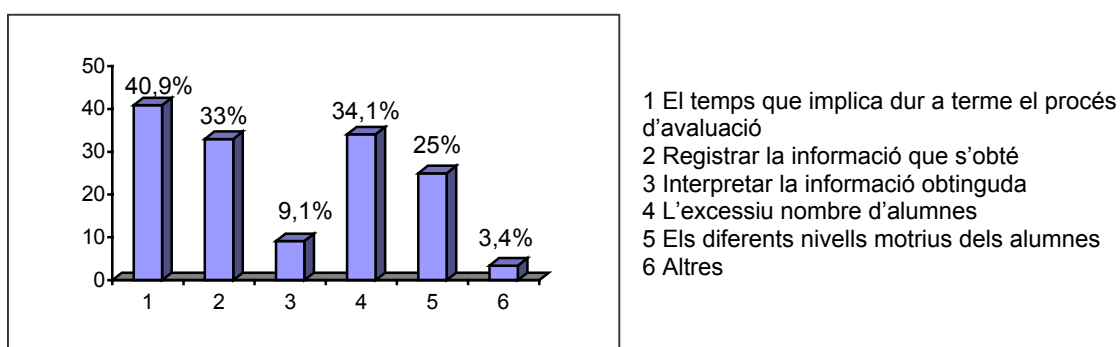
Referent a l'apartat d'altres dificultats so s'aprecia que els docents en tinguin moltes i el buidat de les mateixes ens aporta la següent informació:

- El grau de progressió dels alumnes amb un nivell inicial alt.
- La selecció de l'instrument més adequat.
- Que siguin fàcils d'observar.

### • **Dificultats sorgides en l'aplicació de l'avaluació**

Les majors dificultats expressades pels docents en l'aplicació de l'avaluació són el temps que implica dur a terme el seu procés (40,9%) i l'excessiu nombre d'alumnes a atendre (34,1%).

El tercer problema (9,1%) que representa l'aplicació de l'avaluació és la interpretació de la informació obtinguda; és a dir, que s'ha de fer amb les dades i com s'han de tractar.



Gràfic 12: Dificultats en l'aplicació de l'avaluació

L'apartat d'altres dificultats no aporta informació que els docents tinguin moltes més dificultats que les expressades anteriorment i el buidat de les mateixes concreta la següent informació:

- Quan necessites avaluar alguna cosa puntual.
- Buscar alternatives de joc per a la resta del grup.
- Ser objectiu.
- La recuperació

### 2.3. Valoració sobre els motius pels quals s'avalua

Amb els indicadors d'aquesta variable volem esbrinar els motius pels quals els docents avaluen des de la doble perspectiva de la vessant administrativa o de convenciment personal i la de la finalitat principal que persegueixen amb la mateixa.

#### • **Els professors avaluen per**

Hi ha una resposta majoritària dels docents en el sentit que l'acció d'avaluar la realitzen per què estan convençuts de la seva necessitat i utilitat. Un 65,9% responen en aquest sentit, fet que fa pensar que veritablement existeix una conscienciació en els docents de la necessitat de dur a terme una avaluació educativa i formativa i que aquesta té una utilitat important en el

procés d'ensenyament i aprenentatge.

Un 24,7% dels docents responen que avaluen per exigències administratives o del centre. Aquesta dada, que representa veritablement un percentatge bastant significatiu, ens ha de fer reflexionar i analitzar els motius pels quals aquests docents responen en aquest sentit.

Algunes possibles explicacions les podem trobar, entre altres, en el desencant que, per a molts mestres i professors, produeixen els sistemes tradicionals d'avaluació; en la finalitat social de l'avaluació; és adir, en la necessitat de posar notes o qualificar als alumnes; en el nivell de burocratització en què s'ha convertit el procés d'avaluació; etc.

Alguns docents expressen que també avaluen per veure la progressió en l'aprenentatge; per saber el nivell de l'alumne; per informar als pares i per motivar a l'alumne.

En tot cas, la majoria de professors estan convençuts de la necessitat de dur a terme un procés d'avaluació educativa.

#### • Consideració sobre la finalitat de l'avaluació de l'Educació Física

<i>Model</i>	<i>Finalitats de l'avaluació de l'Educació Física</i>	<i>Valoració</i>	
<i>Tradicional</i>	Posar una nota o qualificació a l'alumnat	2,5%	<b>53,8%</b>
	Determinar si s'han assolit i en quin nivell els objectius plantejats	38,8%	
	Conèixer el progrés i el rendiment dels alumnes	12,5%	
<i>Educatiu</i>	Regular el procés d'ensenyament i aprenentatge	27,5%	<b>33,8%</b>
	Conèixer la situació inicial dels alumnes	1,3%	
	Observar el procés i els canvis que es produeixen	12,5%	
	Valorar l'eficàcia de l'ensenyament	5%	
	Altres	0%	0%

Taula 3: Consideració sobre les finalitats de l'avaluació

Novament torna a aparèixer aquí la concepció tradicional i imperant de l'avaluació de l'educació Física. El major percentatge, un 38,8% és atorgat a la finalitat de l'avaluació com la determinació de l'assoliment, i fins a quin nivell, dels objectius plantejats. La tradicional pedagogia per objectius torna a aparèixer en aquest cas.

La segona valoració la rep la finalitat de l'avaluació com a regulació del procés d'ensenyament i aprenentatge. Un 27,5% dels docents pensen que aquesta és la finalitat de l'avaluació.

La resta de finalitats es reparteixen percentatges semblants.

De totes les finalitats valorades pels docents podem establir dos grans

grups: aquelles que corresponen a una concepció i visió tradicional de l'avaluació; és a dir, el mesurament del cos i l'assoliment d'objectius i, per l'altra, aquella que s'orienta a la regulació del procés d'ensenyament i aprenentatge; és a dir, a una concepció educativa i formativa. En aquest cas, el resultat és el que mostra la taula següent:

#### **2.4. Valoració sobre que s'avalua**

L'anàlisi sobre que avaluen els docents se centra en definir quin és l'objecte de l'avaluació (alumne, professor, context, etc.); els continguts que són avaluats i l'avaluació dels conceptes i les actituds.

##### **• Sobre l'objecte de l'avaluació**

La gran majoria dels docents consideren que l'objecte de la seva avaluació no es limita exclusivament a l'alumne i que tenen en compte altres elements com poden ser el professor, el context, el procés, etc. Així, un 79,5% respon que la seva avaluació es dirigeix a tots aquests aspectes en contra d'un 20,5% que manifesta centrar l'avaluació exclusivament en l'alumne.

##### **• Sobre l'avaluació del professor**

Les dades obtingudes en aquest apartat tenen una correlació amb les de l'apartat anterior ja que els resultats són quasi idèntics. Un 74,7% dels docents diu que la seva avaluació contempla l'avaluació del professor en contra d'un 25,3% que expressa no tenir en compte al professor en el seu sistema d'avaluació.

Altra cosa serà determinar com és avaluat el professor i quina repercussió té aquesta acció sobre les tasques docents.

##### **• Relació entre els continguts avaluats i els treballats a les classes**

A vegades hem pogut observar que els continguts que els professors avaluen no tenen correspondència amb aquells que s'han treballat a classe. Les respostes a aquesta qüestió no acaben d'aclarir la coherència d'aquesta correspondència ja que, si bé una ampla majoria dels docents (74,4%) afirma que existeix aquesta relació, un 25,6% no ho considera així.

En tot cas, és un fet bastant preocupant que un índex important de mestres i professors no avaluïn allò que han treballat a les classes. Aquesta qüestió ens ha de fer pensar que existeix un grup de docents, potser molt reduït, pels quals l'avaluació careix de sentit i significat.

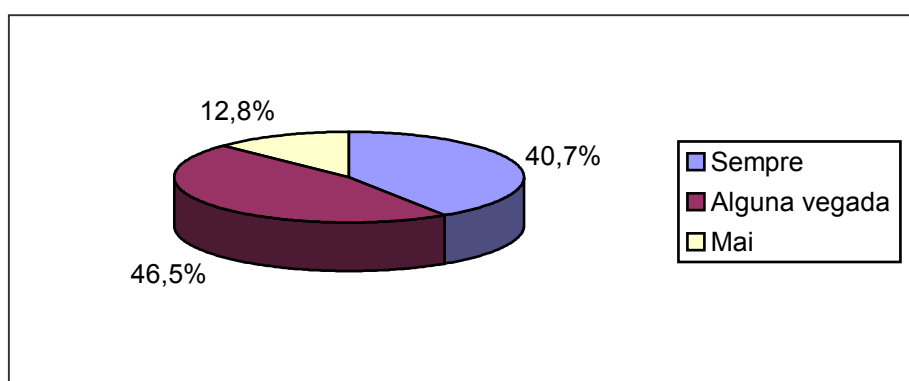
És possible que aquesta informació quedi més definida i constatada quan posteriorment efectuen una anàlisi d'aquestes dades en funció d'altres

variables com, per exemple, l'etapa educativa on exerceixen els docents.

• ***Sobre l'avaluació dels continguts conceptuals***

L'avaluació dels continguts conceptual de l'Educació Física és una de les qüestions pendents de resoldre dins de la nostra àrea. Representa una seria dificultat no només la seva avaluació sinó també el seu ensenyament. La prova que el tema no està resolt ho deixa pales els resultats obtinguts.

Menys de la meitat de la mostra manifesta que acostuma a avaluar aquest tipus de continguts, sent la gran majoria la que diu no fer-ho o fer-ho ocasionalment. Els resultats es reflecteixen en el gràfic següent.



Gràfic 13: *Avaluació dels continguts conceptuals*

En quant a la manera en què aquests continguts conceptuals són avaluats trobem, per ordre de freqüències, les següents (entre parèntesi s'especifica el nombre de persones que han especificat l'opció corresponent):

- Examen teòric escrit (28)
- Examen teòric oral (16)
- Presentació de treballs (9)
- Llibre de text de l'alumne (7)
- Fitxes (5)
- Presentació de treballs individuals o en grup (4)
- A traves de les classes pràctiques (1)
- Coneixement del reglament de cada esport treballat (1)
- Verbalitzant situacions treballades (1)
- Diaris de classe (1)

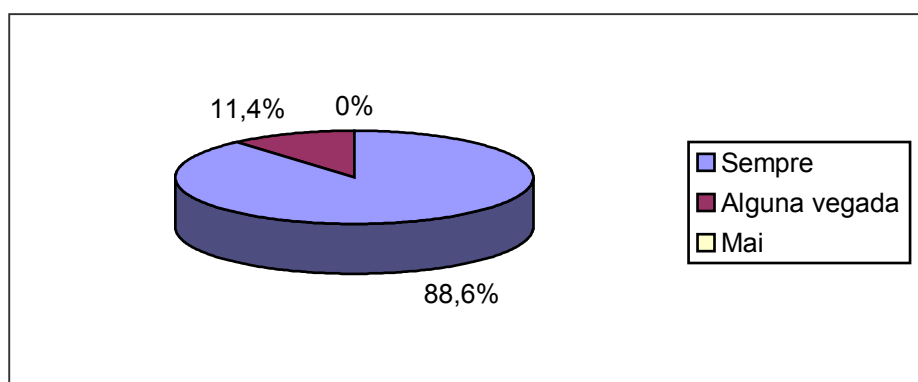
- Exposicions en grups (1)

### • **Sobre l'avaluació dels continguts actitudinals**

Al contrari del que passava amb els continguts conceptuals, l'avaluació de les actituds no representa una dificultat important per als docents. En les informacions obtingudes queda manifesta l'avaluació d'aquests continguts i per tant, la poca dificultat que acostumen a representar.

Les actituds sempre han estat vinculades a l'avaluació de l'Educació Física servint com un arma de doble fil. A vegades són el motiu per ajudar a superar l'assignatura a aquells alumnes considerats menys hàbils i capacitats motriument però que la seva actitud i comportament és bo i, altres vegades, les actituds han servit per a suspendre o castigar a aquells alumnes que, a pesar de tenir un bon nivell físic i motriu, no es comporten correctament.

En els resultats obtinguts s'observa aquesta situació i més quan comprovem la manera en què els docents les avaluen. Els resultats són els següents:



Gràfic 14: Avaluació dels continguts actitudinals

Referent a les maneres en què els continguts actitudinals són avaluats trobem, per ordre de freqüències, les següents (entre parèntesi s'especifica el nombre de persones que han especificat l'opció corresponent):

- Comprovació d'ítems com hàbits, higiene, disciplina, vestiments, col·laboració, responsabilitat, etc. (17)
- Mitjançant l'observació (15)
- Comportament dia a dia (5)
- Amb una graella-full de seguiment. (5)
- Registre de comportaments. (4)

- Passant uns tests (2)
- Full d'observació (1)
- Registre anecdòtic (1)

## 2.5. Valoració sobre com avaluen

El conjunt d'indicadors sobre aquesta variable pretén esbrinar i perfilar el sistema general d'avaluació dominant entre els docents de l'Educació Física. Totes les qüestions s'orienten a poder establir si el model del mesurament del cos i l'assoliment d'objectius continua sent el dominant i, si pel contrari, existeix un model emergent d'avaluació educativa i formativa.

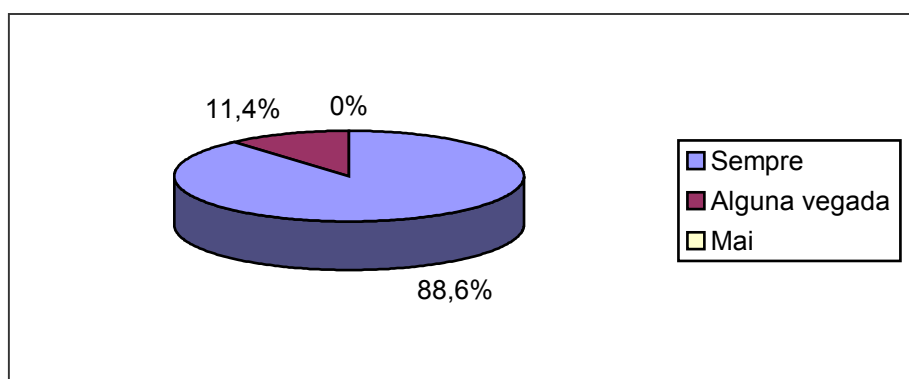
### • ***Sobre el sistema general preferit per avaluar als alumnes***

Aquest primer indicador planteja un posicionament inicial dels docents el qual es veu refermat o rebutjar en els indicadors següents. Així, els docents han de definir-se si per avaluar als seus alumnes prefereixen un sistema que proporcioni dades numèriques o un altre que aporti informació sobre els progressos dels alumnes.

El resultat demostra que la majoria dels docents es declinen per la segona opció ja que, a primera vista, sembla tenir més coherència amb els plantejaments educatius actuals i estar en sintonia amb el discurs teòric imperant. Però, posteriorment, podem comprovar que aquest posicionament no es correspon amb la realitat pràctica.

Alguns docents expressen que prefereixen no optar per un o l'altre sistema i que prefereixen combinar els dos.

Els resultats obtinguts són els representats en el següent gràfic:



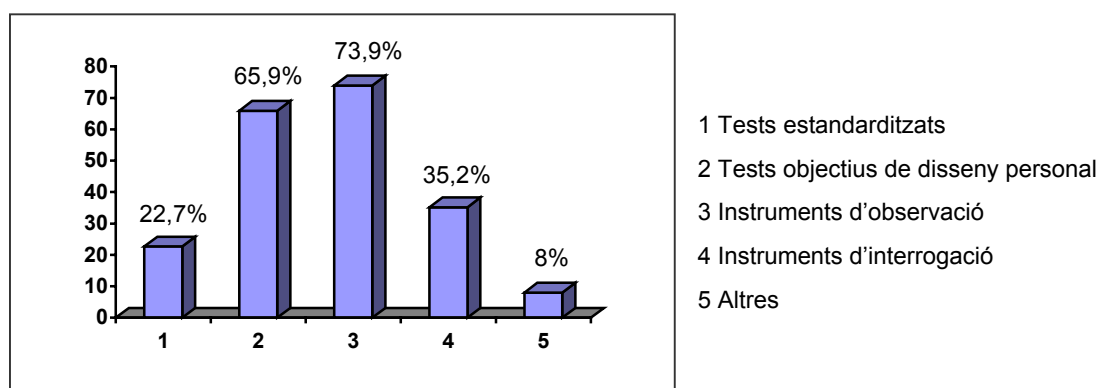
Gràfic 15: *Sistemes generals d'avaluació*



### • Instruments utilitzats para avaluar l'Educació Física

Les preferències dels docents sobre els instruments d'avaluació ens donen una primera comprovació de l'afirmació realitzada en l'apartat anterior. En el seu conjunt, hi ha un predomini d'aquells instruments que aporten informacions numèriques en contra d'aquells que es fonamenten en l'observació. Queda clarament demostrat que no existeix relació entre el sistema general d'avaluació que els docents manifesten preferir i els instruments pels quals opten per avaluar.

Les valoracions atorgades a cada instrument són les següents:



Gràfic 16: Instruments utilitzat per avaluar l'Educació Física

Si de tots els ítems plantejats en aquest indicador fem dos grups i situen, en el primer, els instruments que tenen una vinculació amb els sistemes generals que aporten informacions numèriques i objectives i, en el segon, aquells que corresponen més a un sistema d'informacions qualitatives obtenim el següent resultat.

Sistema	Instruments d'avaluació	Valoració(*)	
Numèric	Conjunt de tests estandarditzats	11,0%	<b>60.1%</b>
	Conjunt de tests objectius de disseny propi o altres companys	32,0%	
	Instruments d'interrogació	17,1%	
Qualitatiu	Instruments d'observació del comportament motriu dels alumnes	35,9%	<b>35,9%</b>
	Altres	3,8%	<b>3,8%</b>

(\*) Mitjana dels percentatges

Taula 4: Preferències en els instruments d'avaluació

En l'apartat d'altres instruments els docents expressen els següents:

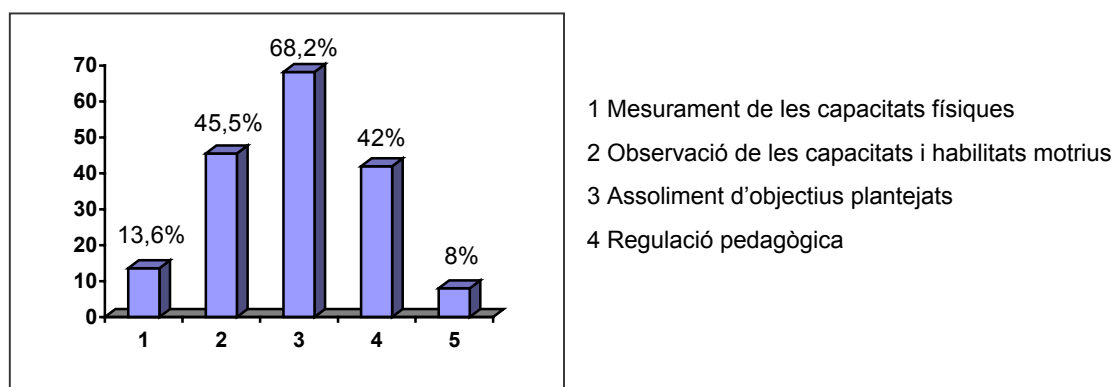
- Observació continuada.

- Combinació de tots els instruments.
- Avaluació diària de cada sessió.
- Treballs.

### • **Model general per l'avaluació de l'Educació Física**

Novament ens tornem a trobar davant del posicionament dels docents entre els models tradicionals d'avaluació i els models emergents fonamentats en la presa de decisions i en la regulació pedagògica.

El 68% dels docents manifesten que el seu model d'avaluació està al voltant de l'assoliment d'uns objectius plantejats prèviament. En aquest sentit hem d'entendre que el model dominant se situa en la perspectiva tradicional de l'avaluació de l'Educació Física i, que el mesurament del cos és el model dominant. Els resultats dels percentatges atorgats a aquest indicador s'expressen en el gràfic següent.



Gràfic 17: *Modeles d'avaluació l'Educació Física*

De les quatre alternatives de resposta, dues d'elles corresponen al model tradicional de mesurament i assoliment d'objectius, mentre que, les altres dues, fan referència a un model d'avaluació amb caràcter educatiu i formatiu. Si tornem a establir els percentatges que corresponen a cada un dels dos grups ens tornem a trobar la contradicció entre el discurs teòric i la pràctica específica de l'avaluació.

Torna a haver-hi un contrasentit entre el sistema general d'avaluació expressat pels docents (sistema que proporcioni informació sobre els progressos dels alumnes) i el que veritablement fan (comprovació de l'assoliment d'objectius de la manera més objectiva possible). La taula següent mostra el resultat d'aquesta anàlisi.

<b>Model d'avaluació</b>		<b>Valoració(*)</b>	
<b>Tradicional</b>	Mesurament de les capacitats físiques de l'alumnat	8,0%	<b>48,2%</b>
	Assoliment dels objectius plantejats	40,2%	
<b>Educatiu i formatiu</b>	Observació de les capacitats i habilitats motrius	26,8%	<b>51,6%</b>
	Regulació pedagògica del procés d'ensenyament	24,8%	

(\*) Mitjana dels percentatges

Taula 5: Els models d'avaluació utilitzats pels docents

Aquests resultats estan repartits quasi al 50% entre un i altre model. Caldrà, per tant, arribar a una anàlisi d'aquestes dades a partir de tenir present les variables de tipus personal i professional i, de manera especial, l'etapa educativa dels docents.

Quan aquestes dades siguin analitzades segon l'etapa educativa és molt probable que apareguin diferències significatives respecte al model dominant en cada una de les mateixes.

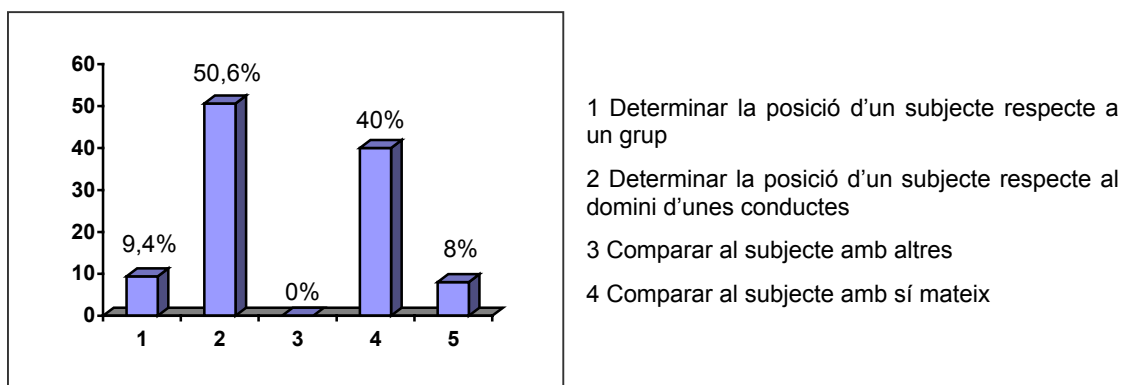
#### • Finalitat perseguida en la utilització d'un model d'avaluació

A partir d'aquest indicador pretenen esbrinar el sistema de referència que els docents utilitzen per interpretar les dades i relacionar-lo amb els apartats anteriors sobre el sistema i el model general d'avaluació.

L'anàlisi el farem de la mateixa manera que en els casos anteriors. A partir dels percentatges assignats a cada un dels ítems de resposta agruparem aquests en funció de la referència normativa i la criterial.

La referència normativa estableix una comparació entre els resultats obtinguts per cada alumne amb uns barems estandarditzats. La referència criterial intenta comparar a l'alumne amb sí mateix i amb el domini de determinades conductes.

Els resultats obtinguts són els següents:



Gràfic 18: Sistema de referència en l'avaluació l'Educació Física

Una primera anàlisi dels resultats obtinguts ens fan veure que en aquest cas domina un criteri més pròxim al plantejament educatiu de l'avaluació i a un sistema de referència de tipus criterial. Aquesta hipòtesi queda àmpliament confirmada quan agrupen els ítems de resposta en funció del sistema de referència al que corresponen.

En aquest cas, la valoració no és la mitjana dels percentatges ja que es demanava una sola opció de resposta i el conjunt de les mateixes correspon al cent per cent del total dels docents.

Respecte als resultats, podem apreciar com és cert que el sistema de referència majoritari és el criterial (90,6%); és a dir, la majoria de docents expressa que prefereix una referència de tipus criterial. Això pot ser degut a què, malgrat els instruments i el sistema d'avaluació respongui a la tradicional mesura del cos i assoliment d'objectius, els docents busquen alternatives en el moment de tractar les dades obtingudes i, com a resultat, es produeix un sistema de referència que s'allunya de la comparació amb barems estandarditzats, mostres, grups externs, percentils, etc.

<b>Sistema de referència en l'avaluació</b>		<b>Valoració</b>	
<i>Normatiu</i>	Determinar la posició d'un subjecte respecte a un grup	9,4%	<b>9,4%</b>
	Comparar al subjecte amb altres	0,0%	
<i>Criterial</i>	Determinar la posició d'un subjecte respecte al domini d'unes conductes	50,6%	<b>90,6%</b>
	Comparar al subjecte amb sí mateix	40,0%	

Taula 6: Sistema de referència en l'avaluació l'Educació Física

### • L'avaluació dels diferents blocs de continguts

L'anàlisi sobre les dades obtingudes de la manera que els docents avaluen cada un dels diferents blocs de continguts la farem, en primer lloc, diferenciant l'etapa de primària i la de secundària. En segon lloc, farem una anàlisi per cada un dels blocs de continguts de les etapes respectives.

En cada cas especificarem el conjunt d'instruments i formes d'avaluar els continguts que els docents han expressat al respecte. La resposta a aquesta qüestió no ha estat majoritària per part dels mestres i professor. La majoria d'aquest s'han limitat a marcar amb una creu el lloc corresponen sense anotar posteriorment els instruments específics o la manera en què avaluen cada contingut.

#### A) Per a l'etapa de primària

Pel caràcter propi i característiques dels continguts d'aquesta etapa hem

de pensar que els instruments d'observació haurien de ser els més utilitzats. Els diferents anàlisis confirmen aquest plantejament, però ens sorprenen observar com la influència dels tests, be siguin estandarditzats o de disseny propi o d'altres companys, tenen un pes específic i important en la manera de resoldre l'avaluació.

Aquesta important presència de tests es dona, de manera molt especial, en els continguts de les capacitats condicionals, en els quals podem observar la supremacia d'aquest tipus d'instrument per damunt dels altres.

Un aspecte que no podem arribar a determinar és si l'observació, com a principal manera d'avaluar dels mestres, es fa de manera sistemàtica o, si pel contrari, es correspon amb una pràctica puntual i ocasional sense que existeixi sistematització i una predisposició i preparació prèvia.

Les dades obtingudes en les reunions amb els grups de treball ens orienten més a pensar que l'observació es realitza de manera no sistemàtica i que es fonamenta, en part, en la concepció i la imatge que el mestre s'ha format de cada alumne a partir de les classes i de la convivència en el centre escolar.

Aquest fet pot justificar que han estat molt pocs els mestres que han especificat els instruments que utilitzen per avaluar cada bloc de continguts de l'Educació Física.

Altra dada a tenir en compte és que hi ha mestres que no avaluen alguns dels blocs de continguts. En aquest aspecte destaca que un 7,5% manifesta no avaluar els continguts d'Expressió Corporal. Tradicionalment, aquests continguts han estat els més oblidats de l'avaluació, probablement per la falta de coneixements i de recursos.

Els continguts més avaluats tenen correspondència amb els que més s'han de treballar a l'etapa de primària. Així, podem observar que el bloc de Control i Consciència Corporal junt amb el d'Habilitats Coordinatives i el del Joc són els que reben major consideració en l'avaluació.

Veiem a continuació els resultats de l'anàlisi per cada un dels blocs de continguts.

#### *A1) Control i Consciència Corporal*

Els continguts d'aquest bloc són avaluats, de forma majoritària, mitjançant plantilles d'observació. El segon instrument utilitzat el conjunt de tests de disseny propi.

Els instruments que per avaluar aquest bloc de continguts han especificat alguns docents són:

- Llista de control (8)
- Observació (3)

- Circuits (2)
- Qüestionari oral (1)
- Fitxes (1)

#### *A2) Habilitats Coordinatives*

Els instruments per avaluar les Habilitats Coordinatives estan repartits en percentatges quasi iguals entre les plantilles d'observació (59,3%) i els tests de disseny propi (55,6).

Els instruments que per avaluar aquest bloc de continguts han especificat alguns docents són:

- Llista de control (5)
- Observació i control individual per un llistat d'ítems (3)
- Circuits (2)

#### *A3) Capacitats Condicionals*

Ja que els continguts relatius a les capacitats condicionals acostumen a ser els més avaluats pels docents i els que han generat un seguit de tests i procediments objectius, hem cregut convenient fer una especificació per cada una de les quatre capacitats físiques que formen el gruix important d'aquest bloc.

##### *A3.1) Resistència*

La resistència és el contingut més avaluat pel conjunt de docents. Per a la seva avaluació són utilitzats tot un conjunt de tests els quals tenen un caràcter estandarditzats o be són de disseny propi. Els primers, els tests estandarditzats, provenen del món del rendiment i ja fa temps que es van incorporar a l'Educació Física escolar. Els tests de disseny propi acostumen a ser adaptacions o modificacions dels anteriors i el que varia no és tant el seu protocol d'aplicació sinó la interpretació i l'ús posterior que es fa de les dades.

La utilització de tots aquests tests té una assignació percentual del 88,6% corresponen el 37,7% als tests estandarditzats i el 50,9% als de disseny propi. Les plantilles d'observació són el tercer instrument utilitzat. En el seu conjunt, observen una clara influència dels tests de resistència de la "Bateria Eurofit".

Els instruments que per avaluar aquest bloc de continguts han especificat alguns docents són:

- Llista de control (4)
- Observació (3)

- Bateria Eurofit (3)
- Circuits (2)
- Test de Cooper
- Course Navette
- Carrera continua

### *A3.2) Força*

Per a l'avaluació de la força es torna a repetir el cas anterior. Els tests, be estandarditzats o be de disseny propi, són el mitja que els docents utilitzen per avaluar aquest contingut. Les plantilles d'observació ocupen igualment el tercer lloc.

La força és el contingut de les capacitats condicionals que té el percentatge més alt (11.3%) de docents que manifesten que no l'avaluen.

Els instruments que per avaluar aquest bloc de continguts han especificat alguns docents són:

- Bateria Eurofit (4)
- Llista de control (3)
- Circuits (2)
- Observació
- Abdominals en 60'
- Detente vertical

### *A3.3) Velocitat*

Els tests estandarditzats i els de disseny propi són els instruments més utilitzats per avaluar la velocitat.

Els instruments que per avaluar aquest bloc de continguts han especificat alguns docents són:

- Llista de control (4)
- Bateria Eurofit (3)
- Circuits (2)
- Observació
- Tests de velocitat

#### *A3.4) Flexibilitat*

La flexibilitat és avaluada de la mateixa manera que la resta de les capacitats condicionals descrites anteriorment. Els tests constitueixen l'eix dels instruments utilitzats.

Els instruments que per avaluar aquest bloc de continguts han especificat alguns docents són:

- Llista de control (4)
- Bateria Eurofit (3)
- Circuits (2)
- Observació
- Observació

#### *A4) Expressió Corporal i Dramatització*

Les plantilles d'observació són el recurs més utilitzat per avaluar els continguts referents a aquest bloc. Un 58,5% dels docents especifiquen que utilitzen aquest instrument per avaluar l'Expressió Corporal.

El segon instrument més utilitzat (30,2%) són els tests de disseny propi. Aquesta dada és molt sorprenent ja que és una mica difícil entendre com es pot avaluar aquests continguts a partir d'instruments com aquests. De totes formes és cert que dins de l'expressió corporal existeixen alguns continguts que poden ser avaluats d'aquesta manera (danses i balls). Però, en tot cas, considerem que no és proporcional els percentatges assignats.

Aquest contingut és, entre tots els de l'etapa de primària, el que té un índex més alt de docents que reconeixen no avaluar-lo (7,5%).

Els instruments que per avaluar aquest bloc de continguts han especificat alguns docents són:

- Llista de control (6)
- Observació (6)
- Titelles i teatre

#### *A5) Jocs*

L'observació és la manera més especificada pels docents per avaluar els continguts relatius al joc (66,0%).

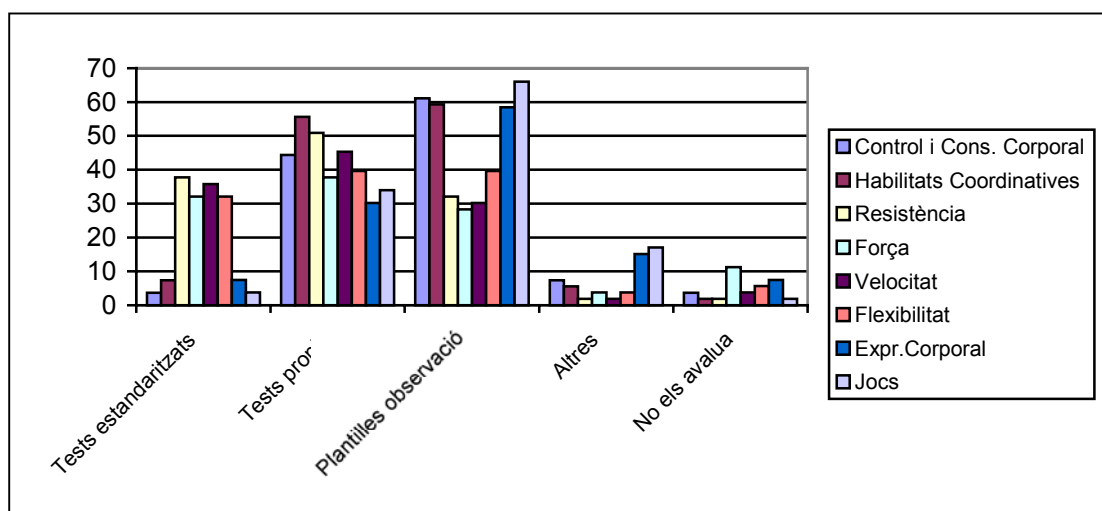
Torna a sorprendre com els tests de disseny propi ocupen el segon lloc (34,0%) entre els instruments utilitzat per avaluar els continguts del joc.

Els instruments que per avaluar aquest bloc de continguts han especificat alguns docents són:



- Llista de control (6)
- Observació (5)
- Creativitat i innovació

El gràfic següent mostra els percentatges assignats a cada tipus d'instrument per avaluar cada un dels diferents continguts de primària analitzats.

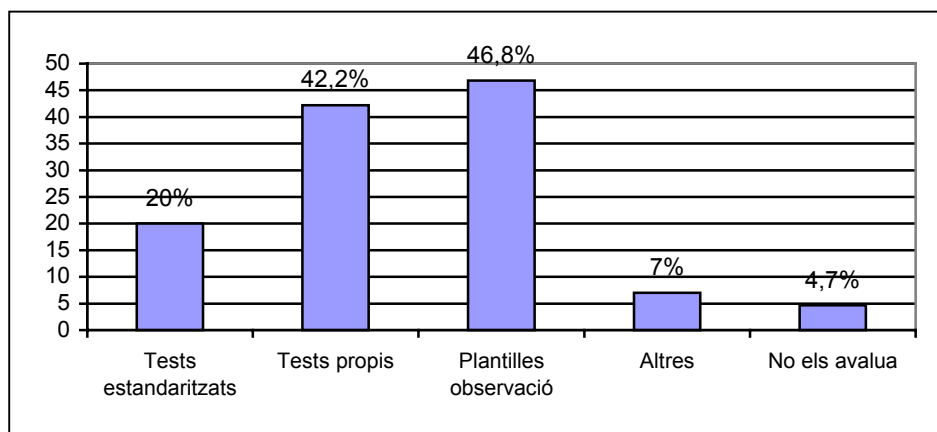


Gràfic 19: Instruments utilitzats per avaluar els continguts de primària

Com a conclusió a aquest apartat podem establir que, en general, les plantilles d'observació és l'instrument més utilitzat per avaluar els continguts de l'etapa de primària (46,8%).

Els continguts de les capacitats condicionals són avaluats mitjançant els tests, be de disseny propi com estandaritzats, i la resta de continguts mitjançant l'observació.

El gràfic i la taula següent mostren aquests resultats generals.



Gràfic 20: Instruments utilitzats per avaluar l'Educació Física a primària

		Tests estandaritzats	Test de disseny propi	Plantilles d'observació	Altres	No l'avalua
Control i Consc. Corporal		3,7%	44,4%	<b>61,1%</b>	7,4%	3,7%
Habilitats Coordinatives		7,4%	55,6%	<b>59,3%</b>	5,6%	1,9%
Capacitats Condicionals	Resistència	37,7%	<b>50,9%</b>	32,1%	1,9%	1,9%
	Força	32,1%	<b>37,7%</b>	28,3%	3,8%	11,3%
	Velocitat	35,8%	<b>45,3%</b>	30,2%	1,9%	3,8%
	Flexibilitat	32,1%	<b>39,6%</b>	39,6%	3,8%	5,7%
Expr. Corporal i Dramatització		7,5%	30,2%	<b>58,5%</b>	15,1%	7,5%
Jocs		3,8%	34,0%	<b>66,0%</b>	17,0%	1,9%

Taula 7: Instruments utilitzats per avaluar cada bloc de contingut de primària

## B) Per l'etapa de secundària

Tal com era d'esperar i segons les anàlisis i previsions fetes a partir de la fonamentació teòrica, l'avaluació a l'etapa de secundària es fonamenta en els tests de rendiment físic. L'avaluació del bloc de les Capacitats Físiques centra gairebé tota l'atenció en aquesta etapa.

L'observació a partir de plantilles és el segon instrument utilitzat, però se situa a una certa distància dels tests tant siguin aquests estandaritzats com de disseny propi.

Aquests resultats confirmen el que hem mantingut en capítols anteriors que el model d'avaluació imperant en secundària és el tradicional centrat en el mesurament del cos i en l'assoliment d'objectius. Hem de pensar, per tant, que si el nucli important de l'avaluació són les capacitats físiques mitjançant proves i tests, que l'avaluació no té una orientació ni un caràcter formatiu ni educatiu.

Altra cosa és poder determinar si els continguts avaluats (majoritàriament capacitats físiques), són els continguts treballats i desenvolupats durant les classes. Probablement, existeix una falta de connexió i de relació entre l'avaluació i les programacions desenvolupats.

Altres dades obtingudes que criden l'atenció són, per un costat, que dins de l'avaluació de les capacitats físiques, la resistència ocupa el lloc més destacat de totes i, per tant, del conjunt de tots els continguts de l'etapa. En aquest sentit trobem que alguns docents manifesten que no avaluen la resta de capacitats i, de manera molt especial la flexibilitat que assoleix un percentatge de 22,2% de docents que no l'avaluen.

Per altre costat, és significatiu comprovar com els continguts d'expressió corporal són els menys considerats dins del conjunt de l'etapa. Un 29,6% dels docents manifesta que no avalua aquests continguts.

Finalment, és de destacar que, malgrat les plantilles d'observació són el tercer instrument utilitzat per avaluar les capacitats físiques, en la concreció, per part dels professors, dels instruments que utilitzen, en cap cas apareix cap instrument d'aquesta mena.

Veiem a continuació els resultats de l'anàlisi per cada un dels blocs de continguts.

#### *A1) Habilitats Motrius*

Els tests de disseny propi constitueixen el principal instrument per avaluar aquests continguts (59,3%) seguit de les plantilles d'observació (44,4%).

Els instruments que per avaluar aquest bloc de continguts han especificat alguns professors són:

- Fulls d'observació (3)
- Circuit d'elements tècnics (2)
- Test d'habilitat motriu
- Llista de control
- Proves

#### *A2) Capacitats Físiques*

Ja que els continguts relatius a les capacitats Físiques són els més avaluats a l'etapa de secundària, hem cregut convenient fer una especificació

per cada una de les quatre capacitats físiques que formen el gruix important d'aquest bloc.

#### *A2.1) Resistència*

La resistència és el contingut més avaluat pel conjunt de docents. Per la seva avaluació són utilitzats tot un conjunt de tests els quals tenen un caràcter estandarditzats o be són de disseny propi. Els primers, els tests estandarditzats, provenen del món del rendiment i s'han incorporat a l'Educació Física escolar. Els tests de disseny propi acostumen a ser adaptacions o modificacions dels anteriors i el que varia no és tant el seu protocol d'aplicació sinó la interpretació i l'ús posterior que es fa de les dades.

La utilització de tots aquests tests té una assignació percentual del 98,6% corresponen el 71,2% als tests estandarditzats i el 28,6% als de disseny propi. Les plantilles d'observació són el tercer instrument utilitzat.

Igual que passava en l'etapa de primària, també observen una clara influència dels tests de resistència de la "Bateria Eurofit". Els instruments que per avaluar aquest bloc de continguts han especificat alguns docents són:

- Test de Cooper (7)
- Course Navette (5)
- Bateria Eurofit (4)
- Tests de resistència
- Proves atlètiques

#### *A2.2) Força*

Per a l'avaluació de la força es torna a repetir el cas anterior. Els tests, be estandarditzats o be de disseny propi, són el mitja que els docents utilitzen per avaluar aquest contingut. Les plantilles d'observació ocupen igualment el tercer lloc.

Els instruments que per avaluar aquest bloc de continguts han especificat alguns docents són:

- Salt horitzontal (6)
- Llançament pilota medicinal (5)
- Flexions abdominals (5)
- Bateria Eurofit (5)
- Salt vertical (3)
- Tests de força
- Examen teòric-pràctic

- Circuit de força-resistència

### *A2.3) Velocitat*

Els tests estandarditzats (59,3%) i els de disseny propi (29,6%) són els instruments més utilitzats per avaluar la velocitat.

Els instruments que per avaluar aquest bloc de continguts han especificat alguns professors són:

- Bateria Eurofit (8)
- Tests de velocitat (4)

### *A2.4) Flexibilitat*

La flexibilitat és avaluada de la mateixa manera que la resta de les capacitats condicionals descrites anteriorment. Els tests estandarditzats són el principal mitjà utilitzat.

La flexibilitat és el contingut de les capacitats físiques que té el percentatge més alt (22,2%) de professors que manifesten que no l'avaluen.

Els instruments que per avaluar aquest bloc de continguts han especificat alguns docents són:

- Bateria Eurofit (5)
- Flexió tronc endavant (2)
- Tests de flexibilitat
- Preguntes orals.

### *A3) Tècniques d'Expressió Corporal*

Les plantilles d'observació és el recurs més utilitzat per avaluar els continguts referents a aquest bloc. Un 75,0% dels professors especifiquen que utilitzen aquest instrument per avaluar l'expressió corporal.

El segon instrument més utilitzat (53,6%) és el conjunt de test de disseny propi. Aquesta dada és molt sorprenent i, alhora, contradictòria ja que és una mica difícil entendre com es poden avaluar aquests continguts a partir d'instruments com aquests. Els continguts d'aquest bloc susceptibles de ser avaluats mitjançant proves objectives són mínims (dances i balls) i per tant, considerem que aquesta és una dada que no es correspon amb la realitat.

Aquest fet ocorria també a l'etapa de primària de la mateixa manera que aquest bloc és el que té un índex més alt de professors que reconeixen no avaluar-lo (29,6%).

Els instruments que per avaluar aquest bloc de continguts han especificat

alguns docents són:

- Observació (2)
- Representacions
- Proves d'execució
- Llista de control
- Exercicis amb música

#### *A4) Activitats físico-esportives*

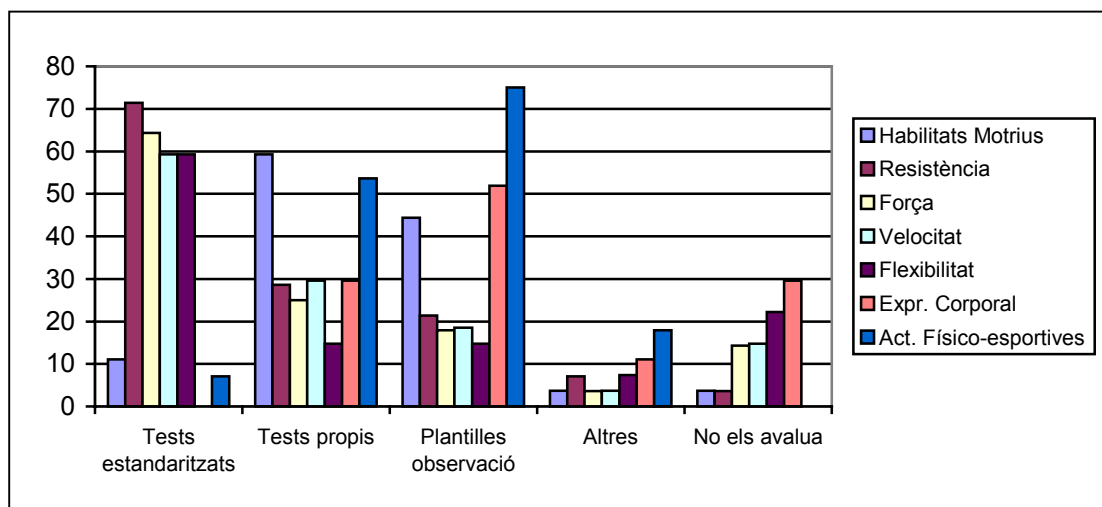
L'observació és la manera més especificada pels professors per avaluar els continguts relatius a les activitats físico-esportives (75,0%).

Els tests de disseny propi ocupen el segon lloc (53,6%) entre els instruments utilitzats per avaluar aquest contingut. Probablement, aquests instruments corresponen a les tradicionals proves d'execució tècnica dels esports.

Els instruments que per avaluar aquest bloc de continguts han especificat alguns docents són:

- Proves d'execució (6)
- Proves sobre elements tècnics dels esports (2)
- Observació (2)
- Tests
- Llista de control

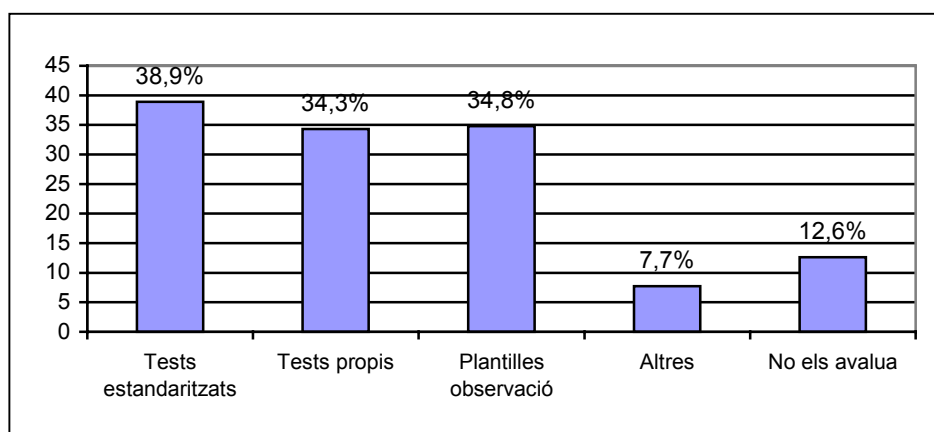
El gràfic següent mostra els percentatges assignats a cada tipus d'instrument per avaluar cada un dels diferents continguts analitzats.



Gràfic 21: Instruments utilitzats per avaluar els continguts de secundària

Com a conclusió a aquest apartat podem establir que, en general, els tests estandaritzats són l'instrument més utilitzat per avaluar els continguts de l'etapa de secundària (38,9%).

Els continguts de les capacitats físiques són els més avaluats i per fer-ho s'utilitzen els tests tant estandaritzats com de disseny propi. Les plantilles d'observació són utilitzades majorment per avaluar els continguts referents a les activitats físico-esportives. El gràfic i la taula següent mostren aquests resultats generals.



Gràfic 22: Instruments utilitzats per avaluar l'Educació Física a secundària

		Tests estandarditzats	Test de disseny propi	Plantilles d'observació	Altres	No l'avaluo
<i>Habilitats Motrius</i>		11,1%	<b>59,3%</b>	44,4%	3,7%	3,7%
<i>Capacitats Físiques</i>	<i>Resistència</i>	<b>71,4%</b>	28,6%	21,4%	7,1%	3,6%
	<i>Força</i>	<b>64,3%</b>	25,0%	17,9%	3,6%	14,3%
	<i>Velocitat</i>	<b>59,3%</b>	29,6%	18,5%	3,7%	14,8%
	<i>Flexibilitat</i>	<b>59,3%</b>	14,8%	14,8%	7,4%	22,2%
<i>Tècniques d'Expr. Corporal</i>		0,0%	29,6%	<b>51,9%</b>	11,1%	29,6%
<i>Activitats Físico- esportives</i>		7,1%	53,6%	<b>75,0%</b>	17,9%	0,0%

Taula 8: Instruments utilitzats per avaluar cada bloc de contingut de secundària

## 2.6. Valoració sobre quan avalua

A partir de les dades obtingudes en els indicadors d'aquesta variable podem considerar i interpretar que els docents porten a terme una avaluació formativa si tenim en consideració els moments en què aquesta és plantejada.

Podem considerar que, en general, es realitza una avaluació formativa en quant al seu caràcter temporal però, ens queden dubtes que aquesta sigui veritablement formativa des del punt de vista pedagògic i com a regulació dels aprenentatges

### • Sobre els moments en què es realitza l'avaluació

En general, els docents realitzen una avaluació de caràcter formatiu en quant a les referències temporals utilitzades. Així, podem comprovar que hi ha una majoria que fan una avaluació inicial i final pel conjunt de les unitats didàctiques i una formativa en el desenvolupament de les mateixes.

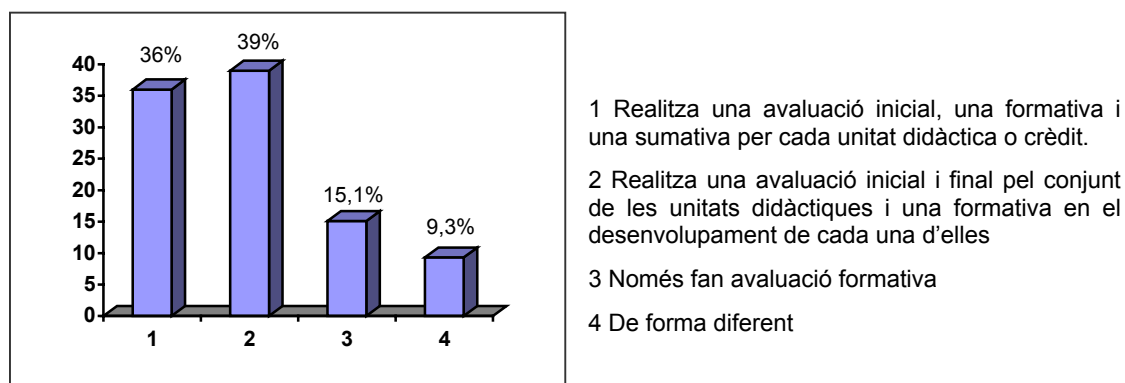
En segon lloc, l'opció plantejada pels docents consisteix en fer una avaluació tant inicial, formativa i sumativa per cada una de les unitats didàctiques.

Entre els docents que han manifestat altres formes de determinar els moments de l'avaluació trobem les opcions següents:

- Comprovant allò que esperava de cada nen i el seu resultat.
- Tan sols avaluació inicial i formativa.
- Tan sols avaluació formativa.



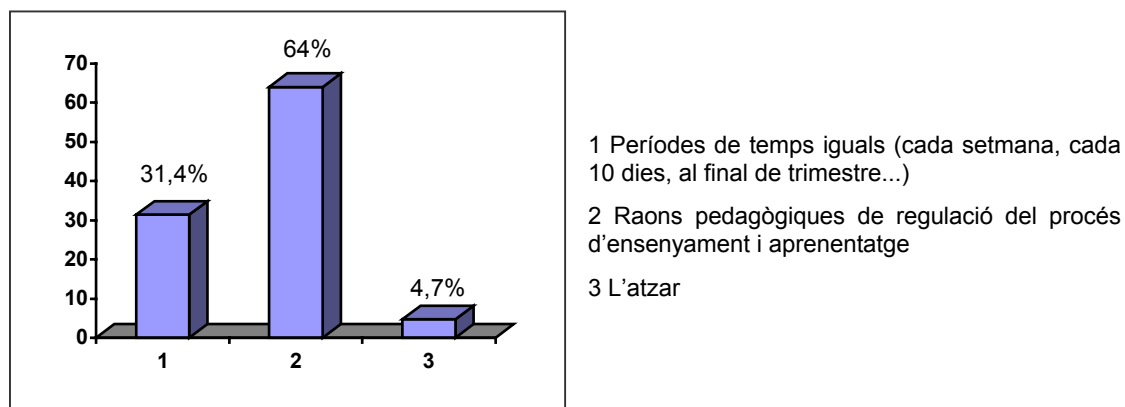
El següent gràfic mostra els resultats obtinguts.



Gràfic 23: Moments en què es realitza l'avaluació

#### • Sobre la determinació dels moments de l'avaluació formativa

La determinació dels moments en què es du a terme l'avaluació ens confirma que els docents fan una avaluació formativa i que aquesta està regida per una concepció pedagògica de la mateixa. Els resultats obtinguts són els següents:



Gràfic 24: Motius que determinen els moments de l'avaluació

#### • Aspectes relacionats amb els moments de l'avaluació

En general, els indicadors d'aquest apartat tornen a confirmar el caràcter formatiu de l'avaluació que practiquen els docents. De totes formes, apareixen certes dades que fan sospitar que en algun cas l'avaluació no té aquest sentit formatiu i educatiu i que consisteix en complir amb una sèrie de requisits

establerts de manera administrativa i que tenen el seu màxim moment en les avaluacions de final de cada trimestre.

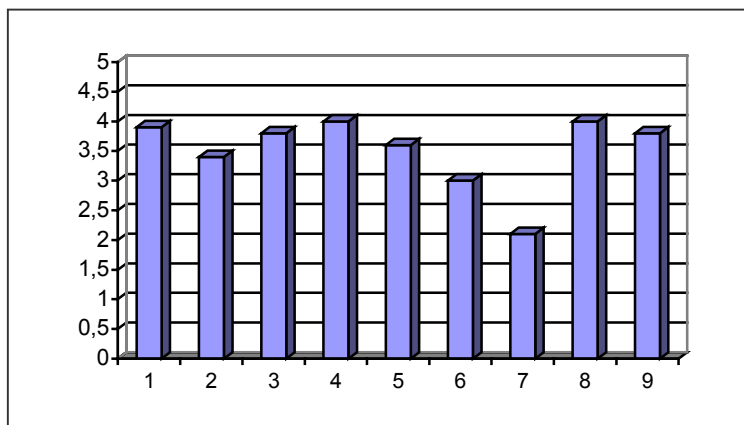
Una prova d'aquesta interpretació és el resultat de l'ítem que diu: "L'avaluació final o sumativa serveix per determinar el nivell assolit per cada alumne", el qual obté una puntuació mitja de 4,0 amb una desviació de 0,8.

Probablement, caldrà fer unes anàlisis entre els diferents factors personals, professionals i contextuals per poder determinar, en quin cas, l'avaluació té un caràcter formatiu i de regulació pedagògica o, simplement, es limita a posar notes al final de cada trimestre.

Podem interpretar que les dades obtingudes posen de manifest que l'avaluació té una sèrie de moments temporals establerts per diferents criteris i que existeix una mena d'empat entre l'avaluació com regulació pedagògica i l'avaluació com determinació del nivell final assolit pels alumnes.

	Mitja	S
1. L'avaluació inicial serveix per conèixer el nivell inicial i les competències de l'alumnat	3,9	1,0
2. L'avaluació inicial serveix per orientar els alumnes en el seu aprenentatge	3,4	1,1
3. L'avaluació inicial serveix per ajustar la programació que s'ha fet prèviament	3,8	1,0
4. L'avaluació formativa serveix per a la regulació pedagògica	4,0	0,9
5. L'avaluació formativa serveix per gestionar els errors	3,6	1,1
6. L'avaluació formativa serveix per reforçar els èxits	3,3	1,1
7. L'avaluació final o sumativa serveix exclusivament per posar una nota o qualificació a l'alumnat	2,1	1,1
8. L'avaluació final o sumativa serveix per determinar el nivell assolit per cada alumne	4,0	0,8
9. L'avaluació final o sumativa serveix per iniciar un nou procés d'ensenyament-aprenentatge	3,8	1,0

Taula 9: Grau d'importància d'algunes qüestions relacionades amb els moments de l'avaluació



Gràfic 25: Grau d'importància d'algunes qüestions relacionades amb els moments de l'avaluació

## 2.7. Valoració sobre qui avalua

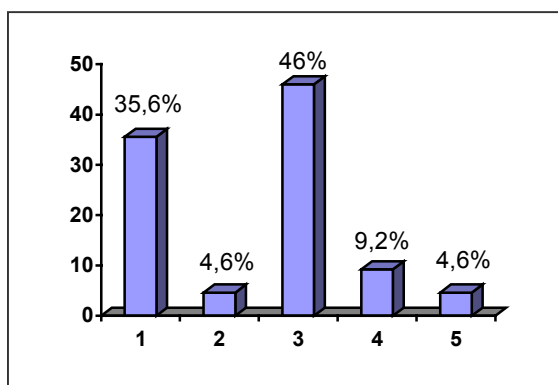
Aquest indicador pretén determinar el grau de participació de l'alumne en el procés d'avaluació i, en el seu cas, el grau d'implicació del mateix en ella.

### • Sobre la participació de l'alumnat en l'avaluació

Els resultats obtinguts ens indiquen clarament que l'alumne no participa plenament en el procés d'avaluació i que els docents assumeixen quasi tota la responsabilitat.

Quan es manifesta que l'alumne pot participar en l'avaluació, aquesta participació es limita a què aquest pugui manifestar una mica la seva valoració. Probablement es tracta de les típiques consultes que es fan al final d'un període d'avaluació sobre la nota que cada un considera que hauria d'obtenir.

Els resultats obtinguts són els següents:



- 1 En general no participen i assumeixo personalment aquesta responsabilitat
- 2 L'alumnat participa molt poc, es limita a prendre nota
- 3 L'alumnat participa una mica valorant el seu treball
- 4 L'alumnat participa bastant donant un criteri
- 5 L'alumnat participa molt i pot prendre decisions

Gràfic 26: Participació de l'alumne en l'avaluació

## 2.8. Valoració sobre alguns aspectes vinculats a l'avaluació de l'Educació Física: què és el que fa i què és el que s'hauria de fer?

L'anàlisi de les dades obtingudes en el conjunt d'indicadors d'aquesta variable se centra en la doble valoració que els docents han realitzat sobre algunes accions pròpies de les seves tasques professionals, be siguin de caire individual o en equip amb altres companys. Es tracta d'un repertori d'accions relatives a aspectes vinculats a l'avaluació de l'Educació física i que ens acabarà de donar informacions complementaries per a poder refermar o rebutjar alguns dels plantejaments que fins aquí hem anat analitzant.

La doble valoració està definida per la situació que els mestres i professors consideren que és la real i aquella que pensen que hauria de ser la ideal. En aquest cas, realitzarem una anàlisi inferencial entre les dues valoracions per poder constatar la possible existència de diferències significatives entre les dues valoracions.

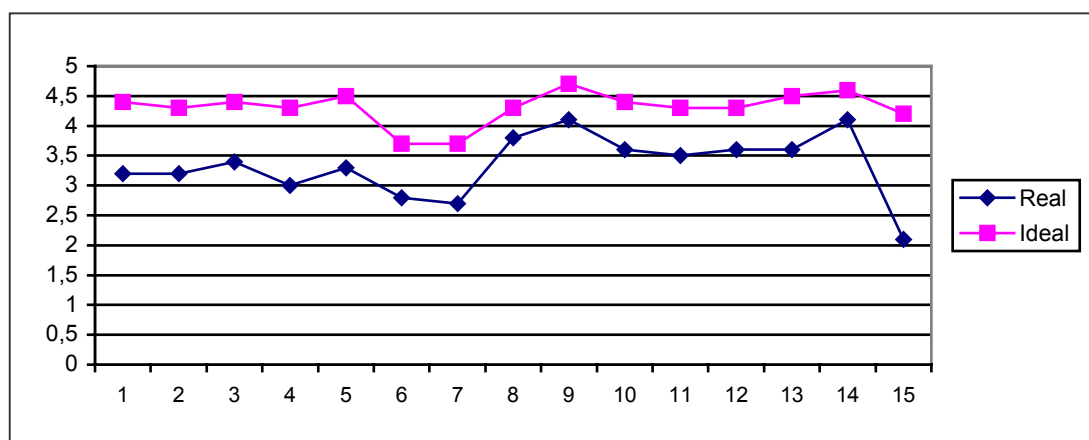
Igualment, amb les dades obtingudes podem interpretar la idea que sobre l'avaluació tenen els docents. També ens permetrà determinar la possessió d'alguns coneixements sobre l'avaluació criterial. En definitiva, coneixerem si l'avaluació es fonamenta en l'observació i si aquesta és una veritable eina de regulació dels aprenentatges dels alumnes i del procés d'ensenyament.

La taula següent mostra les mitges i les desviacions típiques obtingudes en cada una de les qüestions; recollint, l'última columna, la significativitat entre les dues valoracions. En aquest cas, quan la casella no té dades (--) vol dir que no existeixen diferències significatives entre la valoració real i la ideal. El gràfic que segueix a la taula representa el resultat d'aquesta valoració.

	REAL		IDEAL		Significació
	Mitjana	Desviació	Mitjana	Desviació	
1. El PCC d'Educació Física i les programacions contemplen el sistema i criteris d'avaluació	3,2	1,0	4,4	0,8	R<I
2. El nivell d'elaboració de les Programacions Anuals de tots els nivells en el meu Departament és	3,2	0,9	4,3	0,7	R<I
3. L'avaluació té en compte els coneixements previs i/o nivell motriu de l'alumnat	3,4	0,9	4,4	0,8	R<I
4. En el meu departament tenim consensuats un model i uns criteris d'avaluació de l'Educació Física	3,0	1,3	4,3	0,8	R<I
5. L'avaluació té en compte les necessitats individuals de l'alumnat	3,3	0,9	4,5	0,6	R<I
6. El disseny de l'avaluació determina els respectius universos de mesura	2,8	1,0	3,7	1,0	R<I
7. El disseny de l'avaluació especifica amb claredat els diferents criteris que conformen la línia de tall	2,7	1,0	3,7	1,1	R<I

8.	La meua programació preveu activitats d'avaluació final o sumativa	3,8	1,0	4,3	0,9	R<I
9.	Les activitats d'avaluació de la meua programació estan en relació amb els continguts i objectius treballats a classe	4,1	0,7	4,7	0,5	R<I
10.	La meua programació especifica els instruments i els criteris d'avaluació	3,6	1,0	4,4	0,6	R<I
11.	Comunico a l'alumnat els objectius que d'ells espero al finalitzar cada unitat didàctica	3,5	1,1	4,3	0,9	R<I
12.	En el desenvolupament de les unitats didàctiques realitzo activitats per l'avaluació formativa	3,6	0,9	4,3	0,8	R<I
13.	Reajusto la programació en funció dels resultats de l'avaluació formativa	3,6	0,9	4,5	0,8	R<I
14.	Utilitzo els resultats de l'avaluació per analitzar què puc millorar de la meua activitat docent	4,1	0,8	4,6	0,6	R<I
15.	Em reuneixo amb freqüència amb els companys i companyes del Departament per tal d'analitzar el sistema d'avaluació que utilitzem	2,1	1,0	4,2	0,8	R<I

Taula 10: Valoració real-ideal sobre alguns aspectes vinculats a l'avaluació



Gràfic 27: Valoració real-ideal sobre alguns aspectes vinculats a l'avaluació

Una primera observació a aquestes dades ens fa apreciar que les dues valoracions segueixen una trajectòria quasi paral·lela i que la valoració ideal està sempre per damunt de la real de manera proporcional a cada un dels ítems valorats.

Podem considerar, doncs, que els docents són conscients que podem millorar en tots els aspectes que aquí hem seleccionat i, per tant, podem millorar la majoria d'accions vinculades a l'avaluació.

En el conjunt de les valoracions real-ideal, els ítems 6 i 7 són els que, en conjunt, tenen les puntuacions més baixes. Aquesta dada ens posa de manifest que la majoria dels docents desconeixen veritablement els mecanismes de l'avaluació criterial la qual és clau per dur a terme una avaluació qualitativa i que sigui veritablement formativa i educativa. L'univers de mesura i la línia de tall són els supòsits bàsics que configuren una avaluació criterial.

Altre aspecte general que s'aprecia és la diferència de valoració entre la situació real i la ideal respecte al treball en grup (ítems 15). Una vegada més es confirma que els docents d'Educació Física són treballadors solitaris i que hi ha una falta generalitzada de treball en equip.

A continuació analitzem aquests resultats amb més detall.

#### **a) En relació a les valoracions reals**

Les valoracions que els docents fan sobre aquest conjunt d'aspectes vinculats a l'avaluació de l'Educació Física són, en general, força positives i altes, fet que fa pensar, en principi, que existeix certa coherència en les accions corresponents.

Sense que es puguin considerar negatives ni baixes, les valoracions dels aspectes que vinculen l'avaluació amb el PEC, el PCC denoten un cert grau de inconcreció de la mateixa en aquests documents.

Els aspectes que reben valoracions baixes són aquells que tenen relació amb el treball en equip i amb la coordinació amb altres companys per tal de tenir criteris definits respecte a la manera d'actuar del conjunt de docents en l'avaluació.

Les valoracions més baixes corresponen a la definició de l'univers de mesura i a la determinació de la línia de tall en l'avaluació. És probable que aquest fet tingui relació amb el desconeixement d'aquests conceptes en el professorat o bé a una falta de comprensió terminologia.

Les puntuacions més altes les obtenen aspectes que tenen a veure amb l'avaluació com un instrument de millora de la pràctica professional i a la coherència entre el que els professors avaluen i el que fan a les classes.

En aquest últim aspecte, ens queden dubtes de la generalització d'aquest fet entre tots els docents ja, que si això fos del tot cert, no atorgarien puntuacions més altes en la valoració ideal. Caldrà, doncs, extreure conclusions a partir dels posteriors anàlisis en funció de les variables professionals.

#### **b) En relació a les valoracions ideals**

Totes les valoracions ideals són més altes que les reals, per tant, hem de pensar que, en general, els docents són conscients que poden millorar alguns

aspectes de la seva pràctica professional.

Les màximes diferències de puntuació entre les valoracions reals i ideals es donen en el sentiment que els docents tenen de manca de treball en equip, en una major concreció de l'avaluació en el PEC i en la necessitat d'atendre a la diversitat de l'alumnat.

Les mínimes diferències es donen en el conjunt d'aspectes que tenen a veure amb l'aplicació sistemàtica de l'avaluació; és a dir, a la concreció de l'avaluació inicial, formativa o final.

### **3. ANÀLISI DE L'ACTUACIÓ-VALORACIÓ DOCENT EN FUNCIÓ DE LES VARIABLES PERSONALS, PROFESSIONALS I CONTEXTUALS**

Fins aquí, hem procedit a l'estudi d'una banda, de les característiques de la mostra i, per una altra, a l'anàlisi global de la valoració de l'actuació docent.

Al llarg de l'anàlisi hem vist, en diferents ocasions, que certs resultats no podien ser interpretats en termes absoluts o que aquests no podien generalitzar-se, ja que molts havien d'estar subjectes a un estudi posterior d'acord amb la comparació amb el conjunt de variables personals, professionals i contextuals. Els nostres passos s'orienten ara a verificar si sobre l'actuació de la valoració docent existeixen diferències significatives d'acord amb aquestes variables. En definitiva, volem constatar la mediació d'aquest conjunt de variables sobre els resultats obtinguts i les diferències trobades.

En principi, els factors personals que sotmetrem a estudi són l'edat i el sexe. En aquest sentit hem d'esmentar que la titulació inicial (Llicenciats i Diplomats, segons l'anàlisi de la mostra), no serà analitzada ja que existeix una estreta relació entre aquest factor i el nivell d'ensenyament (Els llicenciats exerceixen en secundària i els mestres en primària), i l'estudi que realitzarem, segons el nivell d'ensenyament, cobreix els mateixos objectius. A causa d'aquesta correspondència, limitarem l'estudi sols al nivell d'ensenyament; és a dir, a l'etapa educativa on exerceixen els docents.

Del conjunt de factors professionals hem descartat fer un estudi exclusiu de l'experiència docent ja que hem trobat similituds entre els resultats corresponents als factors d'edat i d'experiència professional. Per aquest motiu hem optat per realitzar una sola anàlisi fonamentada en l'edat. En aquest sentit, edat i experiència professional segueixen, en la majoria d'ocasions, proporcions similars ja que els anys d'experiència estan directament vinculats a l'edat dels docents.

Atenent als resultats obtinguts en l'apartat anterior, hem descartat l'estudi de la situació laboral dels docents a causa de l'alt índex de professors que tenen una destinació fixa i la desproporció existent amb aquells que es troben en una situació d'interinitat o provisionalitat.

Així doncs, els factors professionals quedaran limitats, d'una banda a l'experiència professional la qual serà analitzada conjuntament amb l'edat i, per

altra banda, al nivell d'ensenyament; és a dir, a l'estudi diferencial entre les dues etapes educatives de primària i de secundària.

Dels factors contextuais estudiarem les possibles diferències entre els tipus de centres i les que puguin existir entre la ubicació dels mateixos.

La taula següent mostra el conjunt de variables personals, professionals i contextuais que constitueixen el motiu d'anàlisi comparativa de l'actuació-valoració docent.

FACTORS D'ANÀLISI		CRITERI COMPARATIU
1	EDAT EXPERIÈNCIA PROFESSIONAL	- Menys de 25 anys: Molt joves - De 26 a 30 anys: Joves - De 31 a 35 anys: Edat mitjana baixa - De 36 a 40 anys: Edat mitjana Alta - Més de 41 anys: Edat madura
2	SEXE	- Homes - Dones
3	NIVELL D'ENSENYAMENT	- Primària - Secundària
4	TIPUS DE CENTRE	- Públic - Privat + privat-concertat
5	UBICACIÓ DEL CENTRE	- Urbà - Suburbà - Rural

Taula 11: *Variables per l'anàlisi de la actuació-valoració docent*

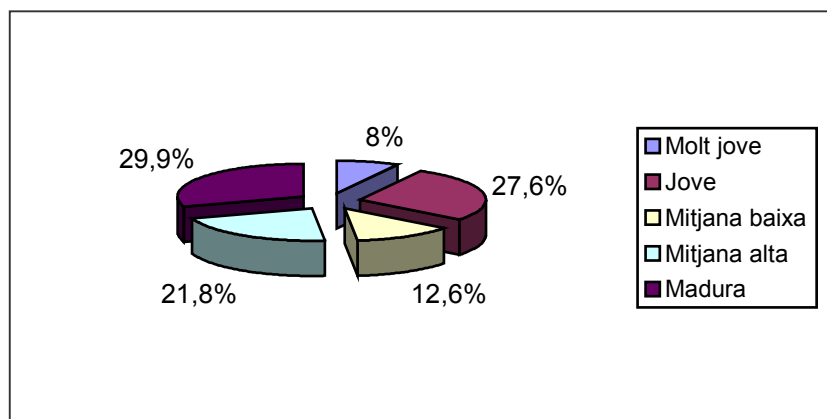
### 3.1. Anàlisi de l'actuació-valoració docent en funció de l'edat i de l'experiència

Iniciem aquest estudi comparatiu per l'edat dels enquestats i, per extensió, per l'experiència professional dels mateixos. Per a això hem establert cinc nivells o trams per a agrupar als docents d'acord amb els següents criteris:

1. Molt joves: menys de 25 anys
2. Joves: de 26 a 30 anys
3. Edat mitjana baixa: de 31 a 35 anys
4. Edat mitjana Alta: de 36 a 40 anys
5. Edat madura: més de 40 anys

D'acord amb aquests criteris, podem observar que, efectivament, l'experiència professional és proporcional a l'edat dels docents; és a dir, a més edat, més experiència professional. D'aquesta manera, la població es distribueix de la següent forma:





Gràfic 28: Distribució de la mostra per trams d'edat

Tal com hem dit anteriorment, l'edat segueix un paral·lelisme amb l'experiència professional. Per tant, aquest estudi s'aborda i alhora és interpretat des de la doble perspectiva d'edat i experiència professional.

En aquest sentit hem calculat les mitjanes d'experiència professional per cadascun dels grups d'edat establerts i el resultat és el qual mostra la taula següent.

GRUP D'EDAT	EXPERIÈNCIA	
A. Molt jove	1,5 anys	Sense experiència
B. Jove	4,1 anys	Poca experiència
C. Mitjana baixa	5,8 anys	Amb experiència
D. Mitjana Alta	11,5 anys	Bastant experiència
E. Madura	11,5 anys	Molta experiència

Taula 12: Relació entre l'edat i l'experiència professional

Prenent aquests grups com referència d'edat i l'experiència professional dels mateixos, analitzem a continuació la valoració de l'actuació docent de cada un d'ells en els diferents aspectes de l'avaluació.

### • Coneixements previs sobre avaluació

La primera dada que sorprèn de l'anàlisi és que en gairebé totes les qüestions sobre coneixements en matèria d'avaluació existeixen diferències significatives i, en algun cas, aquests són molt pronunciades. En aquest sentit apreciem que les màximes diferències es donen en els coneixements relatius a l'avaluació de les capacitats perceptiu-motriu.

On no existeixen diferències és en els coneixements relatius als aspectes més clàssics i coneguts de l'avaluació. En aquest sentit, l'avaluació de la condició física és el contingut que millor coneixen els docents i on no existeixen diferències significatives; li segueix l'avaluació de les habilitats esportives on ja comencen a aparèixer algunes diferències. En els conceptes relatius a l'avaluació normativa i criterial, així com en la confecció d'escala de classificació tampoc existeixen diferències entre els grups d'edat i el nivell d'experiència. Això no vol dir que tots ells tinguin uns amplis coneixements sobre la temàtica ja que les puntuacions no són gaire altes.

El grup d'edat considerat com mitjana Alta és el que, en el conjunt dels coneixements valorats, mostra més diferències respecte als altres. Aquestes diferències són sempre per valoracions superiors als demés grups. Es podria pensar que l'experiència professional podria ser el factor que origina aquesta superioritat de coneixements, però cal descartar aquesta hipòtesi ja que els d'edat madura tenen una mitjana d'experiència molt semblant i és un dels grups que té assignades valoracions molt similars als altres. El motiu d'aquestes diferències és possible que es trobi en el tipus de formació rebuda, tant inicial com continuada.

Curiosament, els grups d'edat més jove i els de major edat i, per tant, els que posseeixen menys experiència i els que en tenen més, són els que globalment obtenen unes puntuacions més baixes en els coneixements avaluats.

Podem concloure aquest apartat afirmant que existeixen importants diferències respecte als coneixements previs sobre aspectes de l'avaluació de l'Educació Física entre els diferents grups d'edat i de nivell d'experiència i que aquestes són, a més a més, significatives.

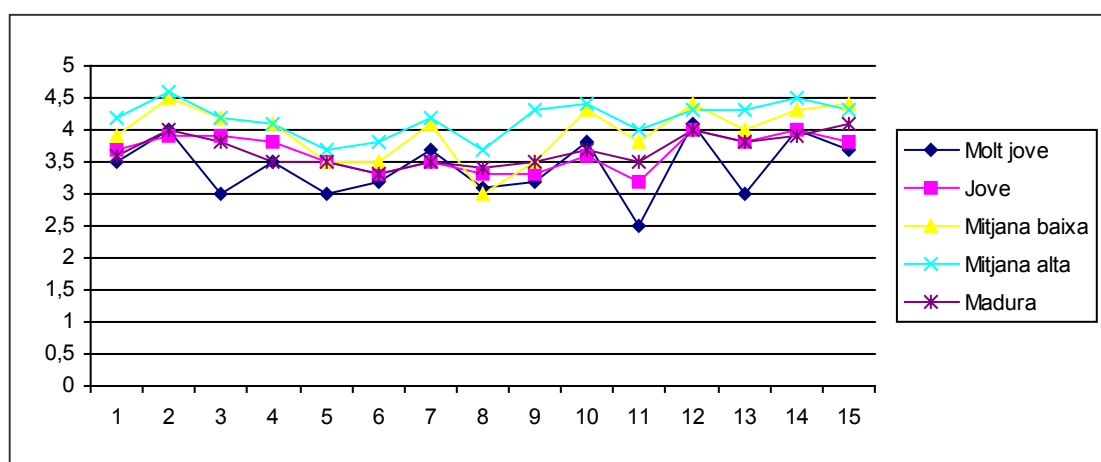
La taula i el gràfic següent mostren els resultats.

CONEIXEMENTS PREVIS SOBRE AVALUACIÓ		a	b	c	d	e	Signif.
1.	Conec diferents models d'avaluació de l'Educació Física	3,5	3,7	3,9	4,2	3,6	**d>e
2.	Conec les finalitats de l'avaluació de l'Educ. Física escolar	4,0	3,9	4,5	4,6	4,0	*b<c *d>e *a<d **b<d
3.	Sé aplicar l'avaluació formativa	3,0	3,9	4,2	4,2	3,8	*a<b,d,e ***a<c
4.	Conec els diferents tipus i tècniques d'avaluació en E. Física	3,5	3,8	4,1	4,1	3,5	*d>e
5.	Sé aplicar els mecanismes de l'avaluació normativa	3,0	3,5	3,5	3,7	3,5	---
6.	Sé aplicar els mecanismes de l'avaluació criterial	3,2	3,3	3,5	3,8	3,3	---
7.	Sé confeccionar llistes de control de la conducta motriu	3,7	3,5	4,1	4,2	3,5	*b<c,d *d>e
8.	Sé confeccionar escales de classificació	3,1	3,3	3,0	3,7	3,4	---

9. Sé avaluar les conductes perceptiu-motrius	3,2	3,3	3,5	4,3	3,5	***a<d ***c<d ***d>e ***b<d
10. Sé avaluar les habilitats coordinatives	3,8	3,6	4,3	4,4	3,7	*b<c ***d>e ***b<d *c>e
11. Sé avaluar l'expressió corporal	2,5	3,2	3,8	4,0	3,5	*a<c,e ***a<d
12. Sé avaluar la condició física	4,1	4,0	4,4	4,3	4,0	---
13. Sé avaluar el joc	3,0	3,8	4,0	4,3	3,8	**a<b *a<c,e ***a<d **b<d
14. Sé avaluar les habilitats esportives	4,0	4,0	4,3	4,5	3,9	**d>e ***b<d
15. Sé com posar una qualificació als alumnes	3,7	3,8	4,4	4,3	4,1	*b<c
TOTALS	3,4	3,6	3,9	4,1	3,4	**a<d ***d>b,e

\* p<0.05      \*\* p<0.01      p<0.00

Taula 13: Coneixements previs sobre avaluació, segons edats i experiència



Gràfic 29: Coneixements previs sobre avaluació, segons edats i experiència

### • Consideració sobre l'avaluació de l'Educació Física escolar

Respecte a la consideració que cada un dels grups d'edat i d'experiència fan respecte a l'avaluació no es produeix cap diferència. Tots ells consideren que l'avaluació en Educació Física és per comprovar el nivell d'assoliment dels objectius plantejats prèviament.

Aquesta és una dada definitiva de la concepció que els docents tenen respecte a l'avaluació. Per una part, es mantenen les concepcions tradicionals

respecte a la mateixa i, per altra, es pot considerar una perennitat en la formació dels docents i en el manteniment de determinades rutines docents respecte a l'avaluació.

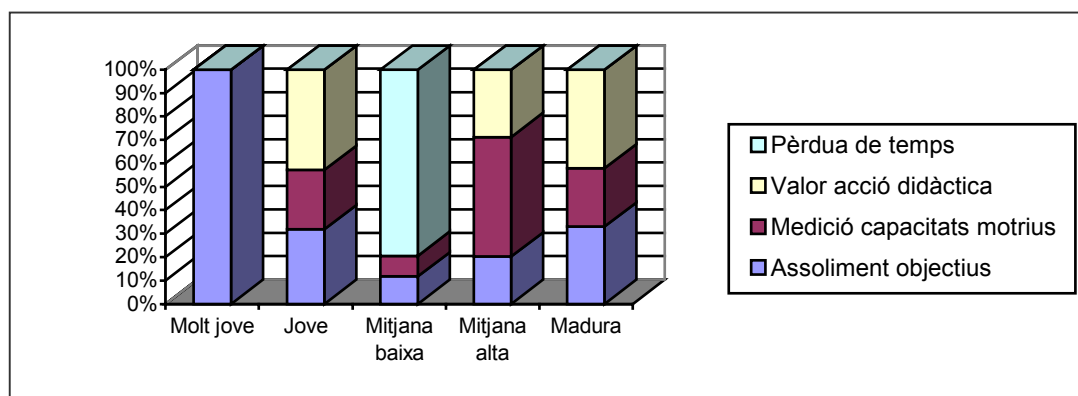
A pesar que hi ha una coincidència en tots els grups analitzats respecte a la consideració que tenen de l'avaluació, és cert que existeixen algunes diferències en quant als percentatges que cada un d'aquests grups assigna a la mateixa. Així, podem observar que el grup d'edat més jove i, per tant, el de menor experiència docent, considera, al cent per cent, que l'avaluació és per comprovar l'assoliment d'objectius i no accepta cap altre de les alternatives proposades. En l'altre extrem, el grup d'edat mitjana Alta són els que valoren aquesta concepció amb un percentatge més baix alhora d'aparèixer més diversitat de concepcions, inclòs, és l'únic grup en el que es dona la consideració de l'avaluació com una pèrdua de temps.

Els grups d'edat considerats joves i madura són els que donen una certa valoració a la consideració de l'avaluació com apreciació de l'acció didàctica.

Com a conclusió, aquestes dades fan que considerem que la concepció que els docents tenen de l'avaluació de l'Educació Física és la que correspon a la tradicional pedagogia per objectius i a la conseqüent necessitat de mesurament del cos.

	Molt jove	Jove	Mitjana baixa	Mitjana alta	Madura
Assoliment d'objectius	100%	79,2%	90,9%	63,2%	80,0%
Mesurament capacitats motrius	0,0%	8,3%	9,1%	21,1%	8,0%
Valor acció didàctica	0,0%	12,5%	0,0%	10,5%	12,0%
Pèrdua de temps	0,0%	0,0%	0,0%	5,3%	0,0%

Taula 14: Consideració de l'avaluació de l'Educació Física, segons edat i experiència



Gràfic 30: Consideració de l'avaluació de l'Educació Física segons edat i experiència

### • Procedència dels instruments utilitzats per l'avaluació

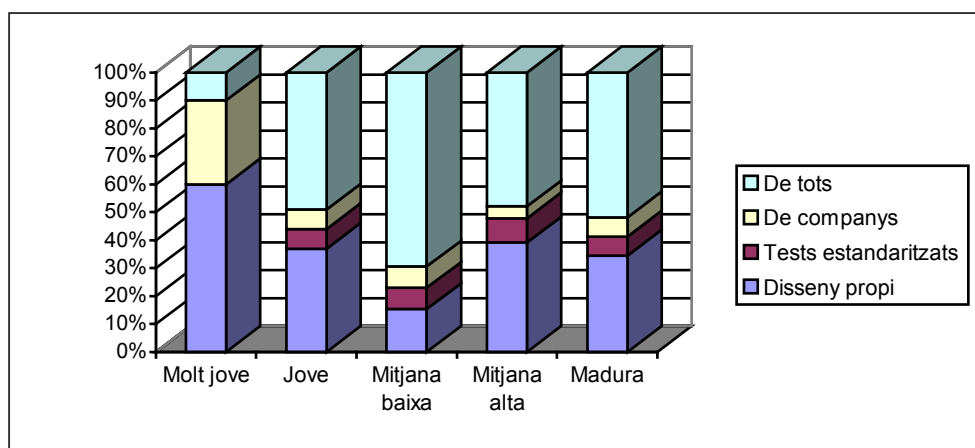
Els instruments que els docents utilitzen per l'avaluació de l'Educació Física provenen, en tots els grups d'edat, excepte en els més joves, de tots els llocs que hem proposat en la valoració. Així, podem observar com en els que escullen aquesta opció com la més utilitzada, aquesta se situa una mica per damunt del cinquanta per cent amb la diferència més important en el grup d'edat mitjana baixa.

Podem considerar que tots els grups, excepte el d'edat més jove, en general, fan servir instruments provinents de diferents llocs i que de manera puntual i ocasional utilitzen determinats instruments per avaluar certs continguts.

El cas apart que formen els d'edat més jove pot tenir la seva justificació en la falta d'experiència docent i en les ganes de buscar alternatives personals als instruments per avaluar l'Educació Física.

	Molt jove	Jove	Mitjana baixa	Mitjana alta	Madura
1 De disseny propi	60,0%	37,7%	15,3%	39,1%	34,4%
2 Test estandaritzats	0,0%	7,1%	7,6%	8,6%	6,8%
3 D'altres companys	30,0%	7,1%	7,6%	4,3%	6,8%
4 De totes en conjunt	10,0%	50,0%	69,2%	47,8%	51,7%

Taula 15: Procedència dels instruments d'avaluació, segons edat i experiència



Gràfic 31: Procedència dels instruments d'avaluació, segons edat i experiència

• **Dificultats sorgides en el disseny de l'avaluació**

La primera observació als resultats obtinguts ens fa apreciar que existeixen diferències entre tots els grups d'edat i d'experiència en quant a les dificultats per a dissenyar l'avaluació.

Podem considerar que en el grup d'edat més jove els problemes de disseny poden ser més una qüestió tècnica i de falta de pràctica i experiència professional que altra cosa.

En el grup d'edat jove es pot tractar més d'una qüestió de tipus d'orientació de l'avaluació ja que els problemes més importants estan en el dubte en l'elecció dels instruments i en altres no especificats.

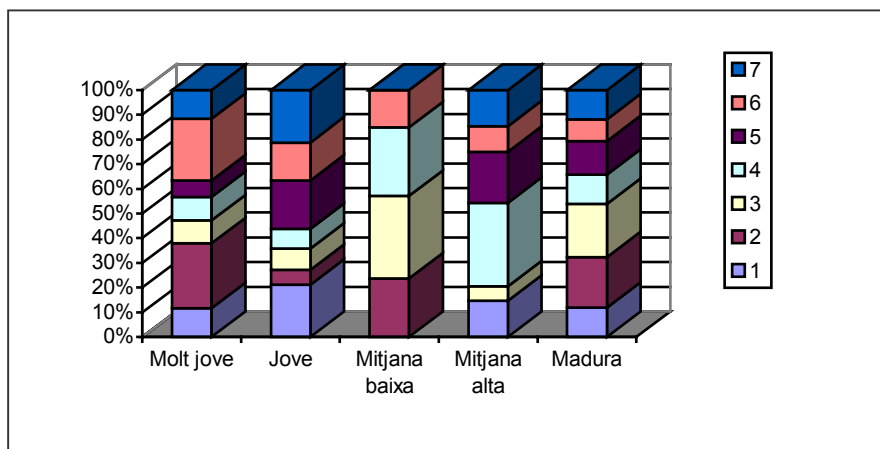
En els altres tres grups d'edat, els problemes s'orienten més a com atendre la diversitat en l'avaluació i com arribar a la individualització en el seu procés.

En conjunt, aquest repertori de dificultats ens tornen a fer veure i a interpretar deficiències en la formació del professorat respecte a l'avaluació i la falta de conceptes i criteris clars que donin resposta a la situació educativa actual. En definitiva, s'aprecia una certa incomoditat dels docents en quant a la manera de resoldre l'avaluació de l'Educació Física i l'existència d'importants dubtes conceptuals en el disseny de la mateixa.

La taula i gràfic següent mostren els resultats.

	Molt jove	Jove	Mitjana baixa	Mitjana alta	Madura
1 No tenen clars quins són els instruments més adients per a cada situació	12,5%	50,0%	0,0%	12,5%	25,0%
2 No saben com dissenyar els instruments d'avaluació	28,5%	14,2%	14,2%	0,0%	42,8%
3 Tenen dificultats en establir criteris per valorar els resultats dels alumnes	10,0%	20,0%	20,0%	5,0%	45,0%
4 Individualitzar el procés i atendre la diversitat	10,4%	18,7%	16,6%	29,1%	25,0%
5 Avaluar certs continguts de l'Educació Física	7,1%	46,4%	0,0%	17,8%	28,5%
6 Avaluar els conceptes o les actituds	27,2%	36,3%	9,0%	9,0%	18,1%
7 Altres	12,5%	50,0%	0,0%	12,5%	25,0%

Taula 16: *Dificultats en el disseny de l'avaluació, segons edat i experiència*



Gràfic 32: Dificultats en el disseny de l'avaluació, segons edat i experiència

• **Dificultats sorgides en l'aplicació de l'avaluació**

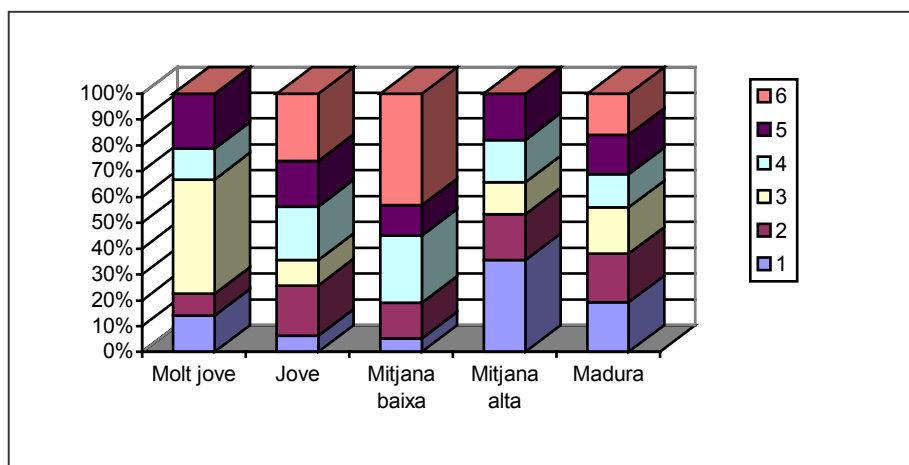
Les dificultats que els docents troben en l'aplicació de l'avaluació tornen a posar de manifest el que ja hem expressat en l'apartat anterior relatiu a una certa incomoditat en la manera de dur a terme l'avaluació.

En aquest cas, els problemes se centren en el temps que comporta aplicar l'avaluació i en interpretar la informació obtinguda. És normal que aquests dos problemes portin als docents a una practica avaluativa limitada a determinats moments i per complir amb certes exigències administratives o a l'emissió puntual d'informes o qualificacions.

Tal com ja hem expressat abans, es fa necessari trobar un model d'avaluació que sigui un referent per als docents i que doni respostes precises i fàcils a les exigències educatives actuals.

	Molt jove	Jove	Mitjana baixa	Mitjana alta	Madura
1 El temps que implica dur a terme el procés d'avaluació	12,0%	8,0%	4,0%	36,0%	40,0%
2 Registrar la informació que s'obté	7,1%	25,0%	10,7%	17,8%	39,2%
3 Interpretar la informació obtinguda	37,5%	12,5%	0,0%	12,5%	37,5%
4 L'excessiu nombre d'alumnes	10,0%	26,6%	20,0%	16,6%	26,6%
5 Els diferents nivells motrius dels alumnes	18,1%	22,7%	9,0%	18,1%	31,8%
6 Altres	0,0%	33,3%	33,3%	0,0%	33,3%

Taula 17: Dificultats en l'aplicació de l'avaluació, segons edat i experiència



Gràfic 33: Dificultats en l'aplicació de l'avaluació, segons edat i experiència

### •Els professors avaluen per

Existeix total unanimitat entre els docents en què aquests avaluen per què estan convençuts de la seva necessitat. En aquest sentit, els dos grups d'edat mitjana (baixa i Alta) són els que tenen un major convenciment personal de la necessitat de l'avaluació.

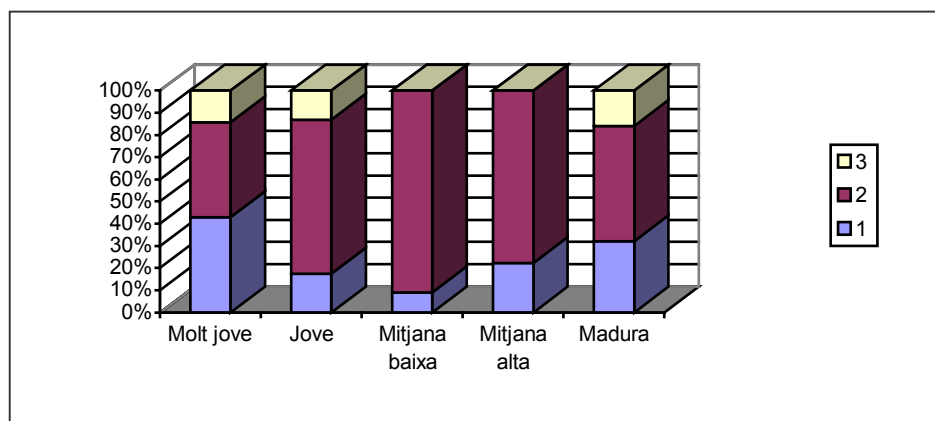
El grup d'edat més jove és l'únic que discrepa i que assigna valoracions iguals entre les motivacions per les que avalua. Així, aquest grup diu que avalua per exigències administratives i del centre i per convenciment personal de la seva necessitat.

En general, podem considerar que, efectivament, existeix un convenciment entre els docents de la necessitat de dur a terme un procés d'avaluació, però que les dificultats detectades anteriorment fan que aquest plantejament es posi en dubte.

	Molt jove	Jove	Mitjana baixa	Mitjana alta	Madura
1 Exigències administratives i del centre	42,9%	17,4%	9,1%	22,2%	32,0%
2 Per convenciment personal	42,9%	69,6%	90,9%	77,8%	52,0%
3 Altres motius	14,3%	13,0%	0,0%	0,0%	16,0%

Taula 18: Motius pels quals els docents avaluen, segons edat i experiència





Gràfic 34: Motius pels quals els docents avaluen, segons edat i experiència

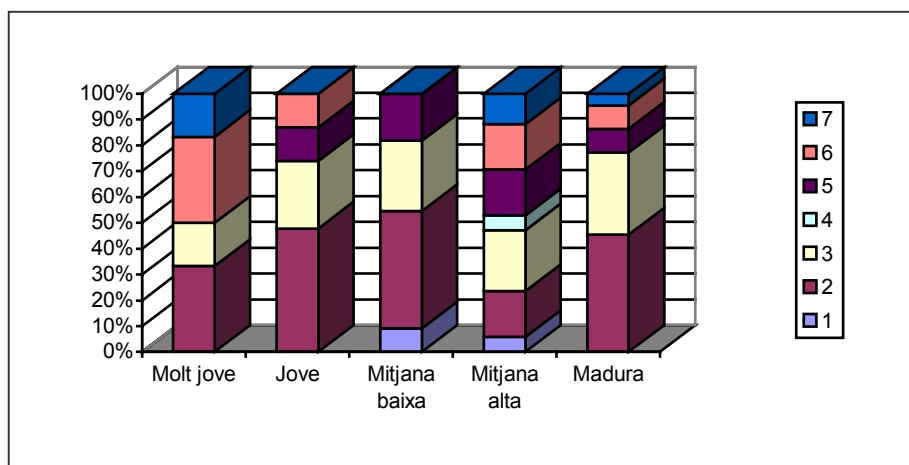
### • Consideració sobre la finalitat de l'avaluació de l'Educació Física

La consideració que els docents manifesten sobre la finalitat de l'avaluació ens posa de manifest, novament, que la concepció que aquests tenen de la mateixa és l'assoliment d'objectius i la presència majoritària d'un model d'avaluació orientat als resultats i centrar en el mesurament de les capacitats de l'alumnat.

Tan sols el grup d'edat mitjana Alta s'allunya d'aquesta concepció i considera que la finalitat de l'avaluació és la regulació del procés d'ensenyament i aprenentatge.

	Molt jove	Jove	Mitjana baixa	Mitjana alta	Madura
1 Posar una nota o qualificació a l'alumnat	0,0%	0,0%	9,1%	5,9%	0,0%
2 Determinar si s'han assolit i en quin nivell els objectius plantejats	33,3%	47,8%	45,5%	17,6%	45,5%
3 Regular el procés d'ensenyament i aprenentatge	16,7%	26,1%	27,3%	23,5%	31,8%
4 Conèixer la situació inicial dels alumnes	0,0%	0,0%	0,0%	5,9%	0,0%
5 Observar el procés i els canvis que es produeixen	0,0%	13,0%	18,2%	17,6%	9,1%
6 Conèixer el progrés i el rendiment dels alumnes	33,3%	13,0%	0,0%	17,6%	9,1%
7 Valorar l'eficàcia de l'ensenyament	16,7%	0,0%	0,0%	11,8%	4,5%

Taula 19: Finalitat de l'avaluació de l'Educació Física segons edat i experiència



Gràfic 35: Finalitat de l'avaluació de l'Educació Física segons edat i experiència

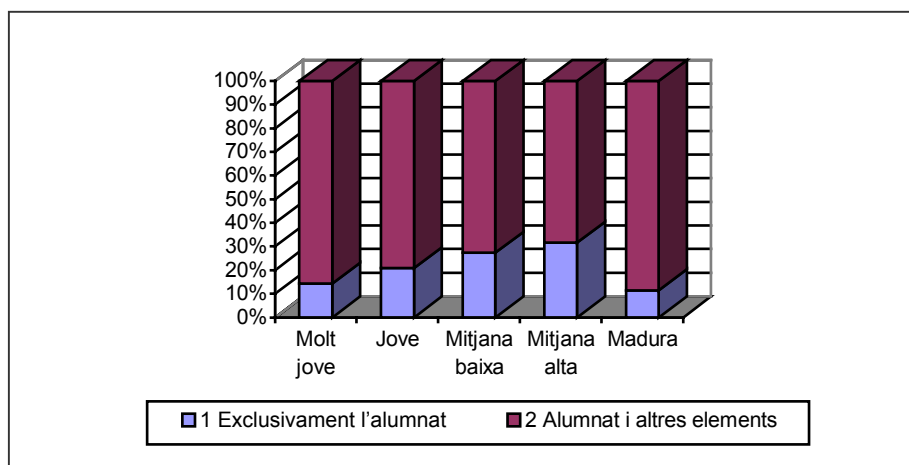
### • Sobre l'objecte de l'avaluació

Els diferents grups que estem analitzant consideren, tots ells, que l'objecte de l'avaluació no és exclusivament l'alumne i que també s'han d'avaluar altres aspectes.

A pesar d'aquesta unanimitat en considerar que l'objecte d'avaluació no es limita tan sols a l'alumne, el grup d'edat mitjana Alta és el que manifesta uns percentatges més distants als demés i assigna una puntuació més Alta a la consideració que l'alumne és l'únic objecte de l'avaluació.

	Molt jove	Jove	Mitjana baixa	Mitjana alta	Madura
1 Exclusivament l'alumnat	14,3%	20,8%	27,3%	31,6%	11,5%
2 Alumnat i altres elements	85,7%	79,2%	72,7%	68,4%	88,5%

Taula 20: Objecte de l'avaluació en l'Educació Física segons edat i experiència



Gràfic 36: Objecte de l'avaluació en l'Educació Física segons edat i experiència

### • Sobre l'avaluació del professor

Amb diferents percentatges, tots els grups contempnen, de manera important, l'avaluació del professor en les seves accions docents.

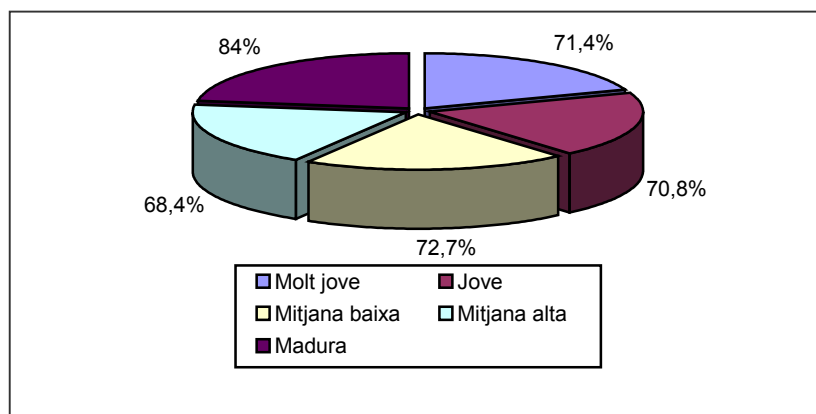
Ens consta, per les reunions mantingudes amb els mateixos, que aquesta és una pràctica que es du a terme de manera molt diferent i que cada professor ha optat per un sistema molt personal.

També sabem, pel mateix procediment anterior, que l'avaluació del professor no es fa de manera sistemàtica i que es fonamenta en anècdotes o fets puntuals sense que, en ocasions, hi hagi una idea prèvia.

Altres temes vinculats a l'avaluació del professor són les accions que aquests emprenen a partir de les dades que obté i, per tant, la conseqüent utilitat de les mateixes com un instrument de millora professional.

	Molt jove	Jove	Mitjana baixa	Mitjana alta	Madura
L'avaluació contempla l'avaluació del professor	71,4%	70,8%	72,7%	68,4%	84,0%

Taula 21: Avaluació del professor, segons edat i experiència



Gràfic 37: Avaluació del professor, segons edat i experiència

### • Relació entre els continguts avaluats i els treballats a les classes

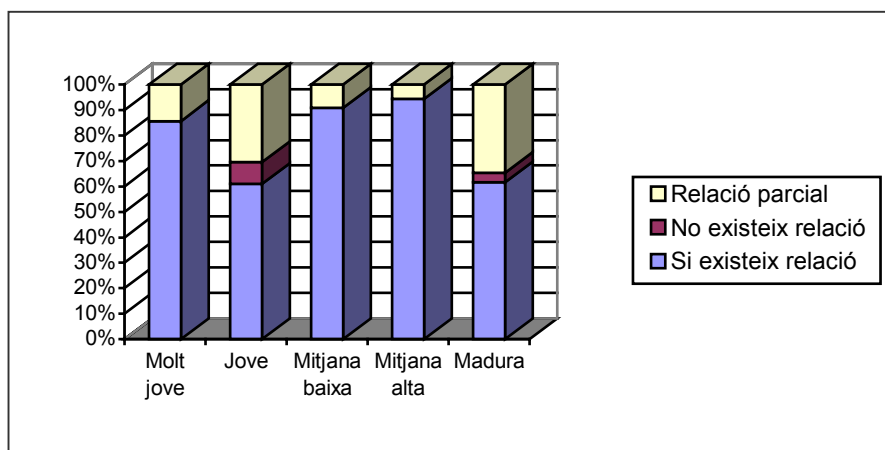
Tots els grups manifesten, de manera molt clara, que existeix relació entre els continguts que són motiu de les respectives avaluacions i aquells que s'han treballat a les classes durant el període de temps que s'avalua.

De totes maneres, no podem considerar aquestes dades com totalment satisfactòries i correctes ja que aquesta relació hauria de ser al cent per cent. Alguns grups manifesten, en percentatges baixos, que no existeix relació o que aquesta és parcial.

Això últim vol dir que, en ocasions, els docents avaluen aspectes que no són els que han desenvolupat a les classes i, per tant, que l'avaluació no té correspondència amb els programes. Per tant, l'avaluació és un element de control i un instrument per qualificar als alumnes.

	Molt jove	Jove	Mitjana baixa	Mitjana alta	Madura
1 Si existeix relació	85,7%	60,9%	90,9%	94,4%	61,5%
2 No existeix relació	0,0%	8,7%	0,0%	0,0%	3,8%
3 Existeix una relació parcial	14,3%	30,4%	9,1%	5,6%	34,6%

Taula 22: Relació entre els continguts avaluats i els treballats a classe, segons edat i experiència



Gràfic 38: Relació entre els continguts avaluats i els treballats a classe, segons edat i experiència

### • Sobre l'avaluació dels continguts conceptuals

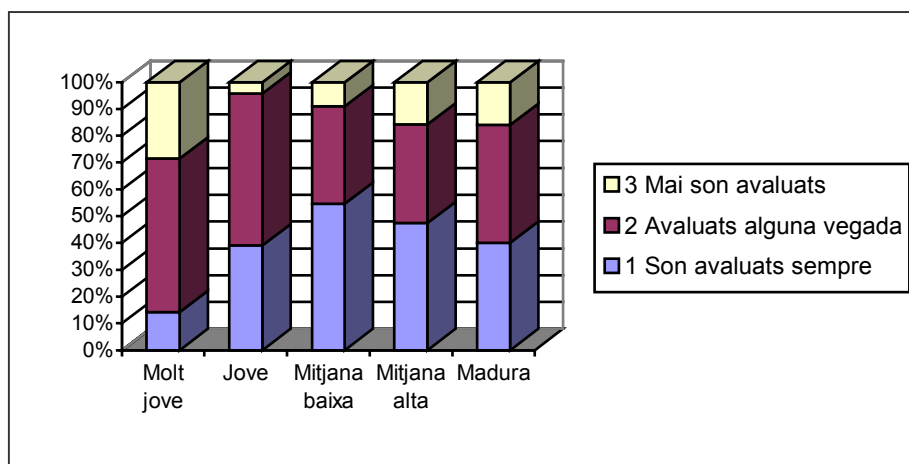
En aquest cas, les dades obtingudes per cada un dels grups ens tornen a posar de manifest que existeix una falta de pràctica generalitzada en l'avaluació dels continguts conceptuals de l'Educació Física.

La dificultat que, per diferents raons i motius, representa, no tan sols l'avaluació d'aquest tipus de continguts, sinó també el seu ensenyament, fa que els docents hagin optat per solucions diverses per resoldre aquesta qüestió o bé, per l'exclusió d'aquesta mena de continguts en l'avaluació.

En tot cas, podem apreciar que en tots els grups d'edat i d'experiència professional no està plenament resolta aquesta qüestió i que cal trobar solució a aquest fet.

	Molt jove	Jove	Mitjana baixa	Mitjana alta	Madura
1 Són avaluats sempre	14,3%	39,1%	54,5%	47,4%	40,0%
2 Avaluats alguna vegada	57,1%	56,5%	36,4%	36,8%	44,0%
3 Mai són avaluats	28,6%	4,3%	9,1%	15,8%	16,0%

Taula 23: Avaluació dels continguts conceptuals segons edat i experiència



Gràfic 39: Avaluació dels continguts conceptuals segons edat i experiència

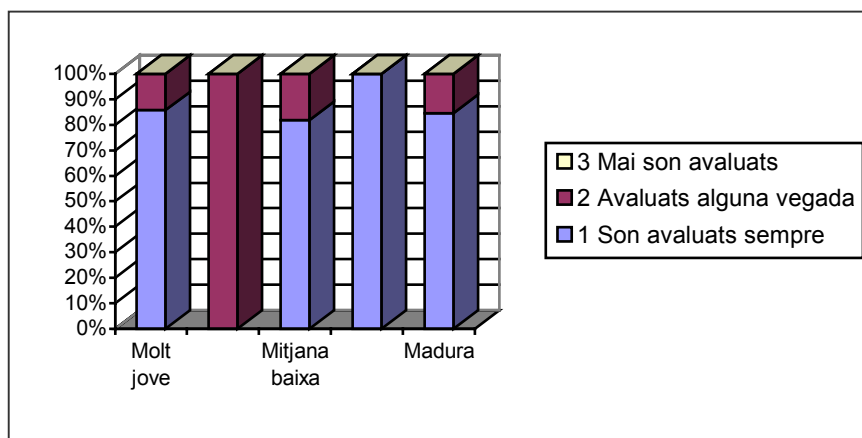
#### • Sobre l'avaluació dels continguts actitudinals

En el cas dels continguts actitudinals podem comprovar com tots els grups els avaluen i, en cap cas, aquests continguts queden fora de l'avaluació. Aquests resultats estan en consonància amb els que hem obtingut en la valoració global i, per tant, podem considerar que cap dels grups que aquí estem analitzant actua de manera diferent al que és general.

En tot cas, destaquen les valoracions assignades pels dos grups d'edat mitjana (baixa i Alta) els quals representen els dos extrems en les valoracions.

	Molt jove	Jove	Mitjana baixa	Mitjana alta	Madura
1 Són avaluats sempre	85,7%	87,5%	81,8%	100%	84,6%
2 Avaluats alguna vegada	14,3%	12,5%	18,2%	0,0%	15,4%
3 Mai són avaluats	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

Taula 24: Avaluació dels continguts actitudinals segons edat i experiència



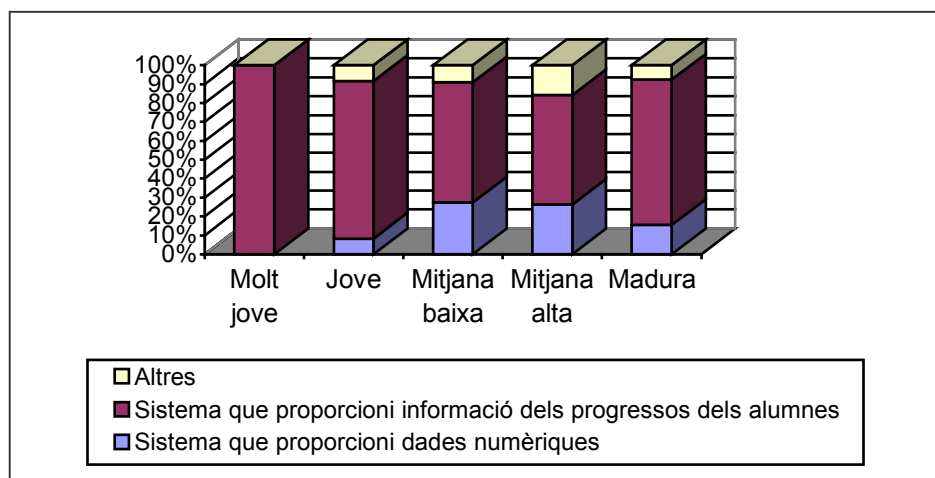
Gràfic 40: Avaluació dels continguts actitudinals segons edat i experiència

• **Sobre el sistema general preferit per avaluar als alumnes**

Els resultats d'aquesta valoració ens demostren que no existeixen diferències entre els diferents grups d'edat i d'experiència i, que tots ells, coincideixen en considerar que el seu sistema general d'avaluació és aquell que els hi proporciona informació dels progressos dels seus alumnes. Igualment, cada un dels grups coincideix amb les valoracions generals fetes anteriorment.

	Molt jove	Jove	Mitjana baixa	Mitjana alta	Madura
1 Sistema que proporcioni dades numèriques	0,0%	8,3%	27,3%	26,3%	15,5%
2 Sistema que proporcioni informació dels progressos dels alumnes	100%	83,3%	63,6%	57,9%	76,9%
3 Altres	0,0%	8,3%	9,1%	15,8%	7,7%

Taula 25: Sistema general d'avaluació, segons edat i experiència



Gràfic 41: Sistema general d'avaluació, segons edat i experiència

### • Instruments utilitzats para avaluar l'Educació Física

	Molt jove	Jove	Mitjana baixa	Mitjana alta	Madura
1 Conjunt de tests estandarditzats	0%	10,2%	21,8%	9%	8,8%
2 Conjunt de tests objectius de disseny propi o d'altres companys	50%	30,6%	21,8%	38,6%	31,1%
3 Instruments d'observació del comportament motriu dels alumnes	50%	40,8%	25%	34%	37,7%
4 Instruments d'interrogació (exàmens)	0%	12,2%	21,8%	18,1%	20%
5 Altres	0%	6,1%	9,3%	0%	2,2%

Taula 26: Instruments utilitzats per avaluar l'Educació Física segons edat i experiència

Els instruments d'observació del comportament motriu dels alumnes són els més utilitzats per quasi tots els grups. Segueixen els tests de caire objectiu dissenyats pels propis docents. El grup d'edat mitjana Alta és l'excepció a aquesta generalització i prefereix, en primer lloc, utilitzar tests objectius de disseny propi.

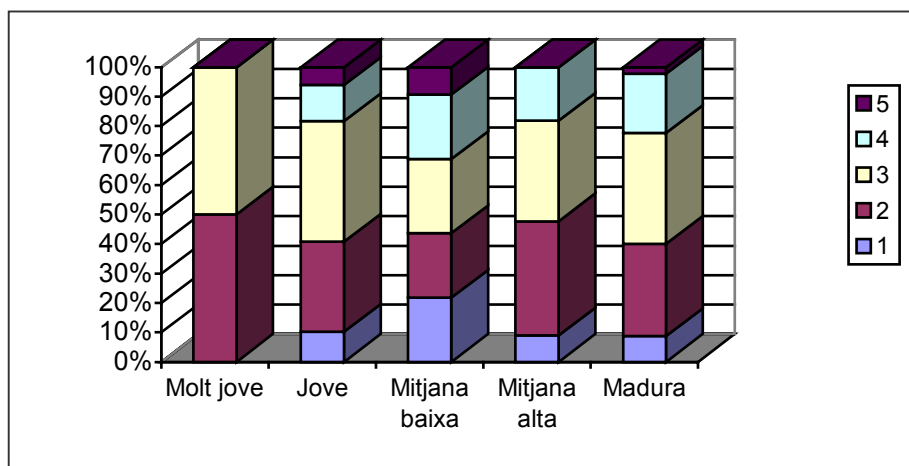
Aquestes dades no ens han de fer pensar que el caràcter de l'avaluació sigui totalment qualitatiu ja que una interpretació més acurada d'aquests resultats ens demostra tot el contrari. Així, si sumen els percentatges assignats en cada un dels grups als instruments de tests, be siguin aquests estandarditzats o de disseny propi, podem observar que, en conjunt, donen percentatges superiors als instruments d'observació.

Per tant, hem de pensar novament que el model dominant de l'avaluació, en tots els grups d'edat, és el tradicional del mesurament del cos i de



l'assoliment d'objectius.

Per altre part, les diferències trobades en les valoracions que cada grup fa, ens porten a pensar que no existeix una generalització en quant als instruments que utilitzen per avaluar i, per tant, que existeixen certes diferències en l'actuació de cada un dels grups.



Gràfic 42: Instruments utilitzats per avaluar l'Educació Física, segons edat i experiència

### • Model general per l'avaluació de l'Educació Física

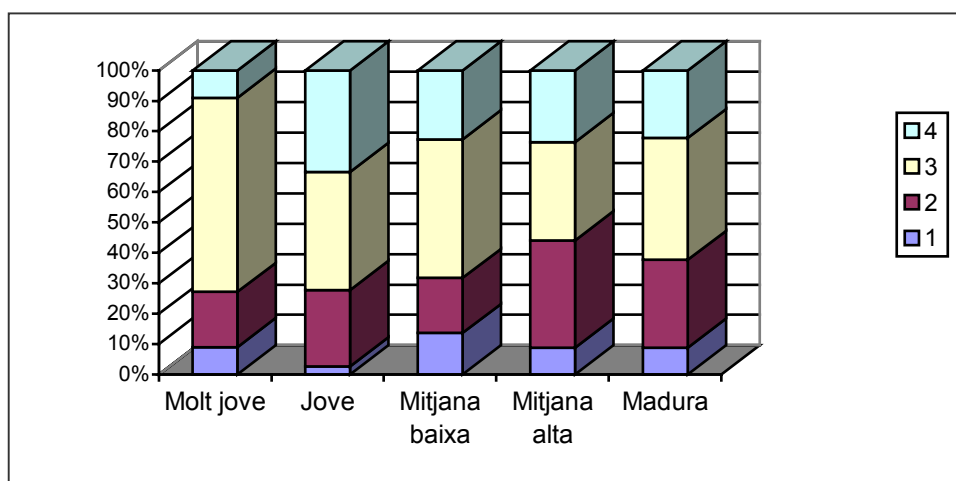
Al llarg de les anàlisis realitzades en alguns dels apartats anterior ja es perfilava que el model d'avaluació dominant en els diferents grups d'edat era el tradicional de l'assoliment d'objectius. Finalment, les dades obtingudes en aquest apartat confirmen que, efectivament, el model que domina en tots els grups d'edat és un model orientat al producte, és a dir, als resultats.

La diferència que mostra el grup d'edat mitjana Alta no fa variar aquesta interpretació ja que, a pesar de valorar com més important l'observació de les capacitats i habilitats motrius, la suma de les puntuacions assignades al mesurament de les capacitats físiques i a l'assoliment d'objectius ens donen un percentatge molt superior al primer a més de definir un model clarament orientat al producte i a l'assoliment d'objectius.

Hem de considerar, per tant, que no es produeixen diferències entre els grups d'edat i d'experiència ni tampoc entre aquests i els resultats generals.

	Molt jove	Jove	Mitjana baixa	Mitjana alta	Madura
1 El mesurament de les capacitats físiques de l'alumnat	9%	2,7%	13,6%	8,8%	8,8%
2 L'observació de les capacitats i habilitats motrius	18,1%	25%	18,1%	35,2%	28,8%
3 L'assoliment dels objectius plantejats	63,6%	38,8%	45,5%	32,3%	40%
4 La regulació pedagògica del procés d'ensenyament i aprenentatge	9%	33,3%	22,7%	23,5%	22,2%

Taula 27: Model general d'avaluació de l'Educació Física segons edat i experiència



Gràfic 43: Model general d'avaluació de l'Educació Física segons edat i experiència

### • Finalitat perseguida en la utilització d'un model d'avaluació

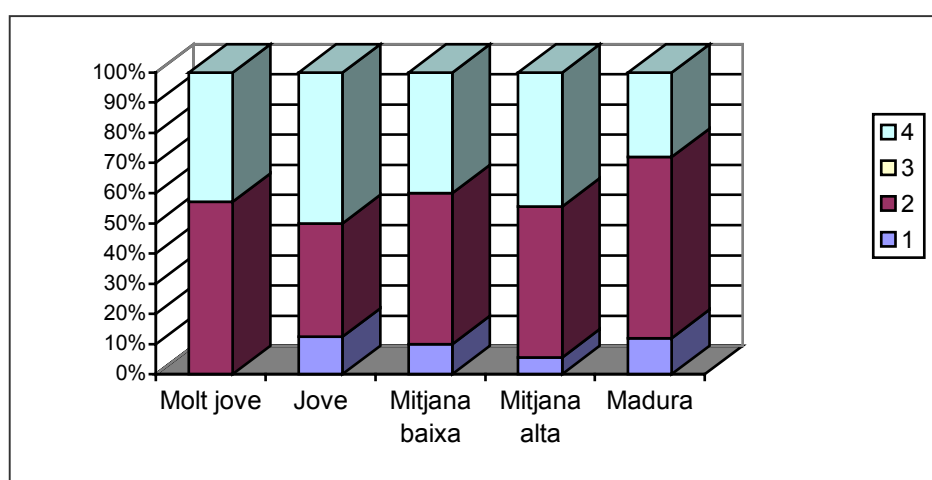
Les dades obtingudes ens han de fer pensar que tots els grups d'edat tenen una concepció de l'avaluació orientada a la determinació del domini d'una sèrie de conductes per part dels alumnes. És a dir, el model d'avaluació estaria orientat al procés i a la regulació pedagògica. Però, al llarg de les anàlisis anteriors, hem demostrat que aquest no és el model imperant en el conjunt dels docents.

Els resultats obtinguts hem d'interpretar-los amb prudència i pensar que es tracta més be del que els professors pensen, però no el que veritablement fan.

En aquest cas concret no podem considerar que existeixin diferències entre els grups que estem sometent a anàlisi.

	Molt jove	Jove	Mitjana baixa	Mitjana alta	Madura
1 Determinar la posició d'un subjecte respecte a un grup	0,0%	12,5%	10,0%	5,6%	12,0%
2 Determinar la posició d'un subjecte respecte al domini d'unes conductes	57,1%	37,5%	50,0%	50,0%	60,0%
3 Comparar el subjecte amb altres	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
4 Comparar el subjecte amb sí mateix	42,9%	50,0%	40,0%	44,4%	28,0%

Taula 28: Finalitat que es persegueix amb el model d'avaluació, segons edat i experiència



Gràfic 44: Finalitat que es persegueix amb el model d'avaluació, segons edat i experiència

## • L'avaluació dels diferents blocs de continguts

### A) Per a l'etapa de primària

A pesar que s'aprecien algunes petites diferències en els instruments utilitzats per l'avaluació dels diferents continguts de l'Educació Física a l'etapa de primària hem de considerar que no es produeixen diferències que puguin ser significatives entre els diferents grups.

Les plantilles d'observació són les més utilitzades per tots els grups i en la majoria dels continguts. Existeix coincidència en la utilització de tests, tant estandarditzats com de disseny propi, en l'avaluació de les capacitats condicionals.

A la taula següent s'especifica, per a cada un dels grups d'edat i d'experiència i per cada un dels continguts, els instruments més utilitzats per

ordre de les puntuacions assignades pels docents.

		Molt jove	Jove	Mitjana baixa	Mitjana alta	Madura
<i>Control i Consc. Corporal</i>		Plantilles ob. Tests propis	Plantilles ob. Tests propis Altres	Plantilles ob. Tests propis Tests estan.	Plantilles ob. Tests propis Altres	Plantilles ob. Tests propis Tests estan. Altres
<i>Habilitats Coordinatives</i>		Plantilles ob. Tests propis Tests estan.	Plantilles ob. Tests propis Altres	Plantilles ob. Tests propis	Tests propis Plantilles ob. Altres Tests estan.	Plantilles ob. Tests propis Altres No avalua
<i>Capacitats Condicionals</i>	<i>Resistència</i>	Tests propis Plantilles ob. Tests estan.	Tests propis Plantilles ob. Tests estan.	Tests estan. Tests propis Plantilles ob.	Tests propis Tests estan. Plantilles ob.	Tests propis Tests estan. Plantilles ob. Altres No avalua
	<i>Força</i>	Tests propis Tests estan. Plantilles ob.	Tests propis Plantilles ob. Tests estan.	Tests propis Plantilles ob. Tests estan.	Tests estan. Tests propis Plantilles ob. Altres No avalua	No avalua Tests propis Tests estan. Plantilles ob. Altres
	<i>Velocitat</i>	Tests propis Tests estan. Plantilles ob.	Tests propis Plantilles ob. Tests estan.	Tests propis Plantilles ob. Tests estan.	Tests propis Tests estan. Plantilles ob. No avalua	Tests propis Tests estan. Plantilles ob. Altres No avalua
	<i>Flexibilitat</i>	Tests propis Plantilles ob. Tests estan.	Plantilles ob. Tests propis Tests estan.	Tests estan. Plantilles ob. Tests propis	Plantilles ob. Tests propis Tests estan. Altres	Plantilles ob. Tests propis Tests estan. No avalua Altres
<i>Expr. Corporal i Dramatització</i>		Plantilles ob. Tests propis Altres No avalua	Plantilles ob. Altres Tests propis Tests estan.	Tests propis Plantilles ob. Tests estan.	Plantilles ob. Tests propis Altres Tests estan. No avalua	Plantilles ob. Tests propis No avalua Tests estan. Altres
<i>Jocs</i>		Plantilles ob. Tests propis Tests estan.	Plantilles ob. Altres Tests propis	Tests propis Plantilles ob. Altres	Plantilles ob. Tests propis Altres	Tests propis Plantilles ob. Tests estan. Altres No avalua

Taula 29: Instruments utilitzats per avaluar els blocs de continguts de primària segons edat i experiència

### B) Per a l'etapa de secundària

A l'etapa de secundària podem observar que no existeix cap docent que pertanyi a l'edat considerada més jove.

Al contrari del que passava en l'etapa de primària, els docents d'aquesta prefereixen, en primer lloc, la utilització de tests per avaluar els continguts de l'àrea.

Respecte a possibles diferències entre els grups d'edat i d'experiència, aquestes són mínimes i no es podem considerar significatives. Existeix, per tant, gran coincidència en la manera d'avaluar els continguts en tots els grups.

		Molt jove	Jove	Mitjana baixa	Mitjana alta	Madura
<i>Habilitats Motrius</i>		---	Plantilles ob. Tests propis	Tests propis Tests estan. Plantilles ob.	Tests propis Plantilles ob. Altres	Tests propis Plantilles ob. Tests estan. No avalua
<i>Capacitats Físiques</i>	<i>Resistència</i>	---	Tests estan. Plantilles ob. Tests propis	Tests estan. Plantilles ob.	Tests estan. Tests propis Plantilles ob. Altres	Tests estan. Tests propis Plantilles ob. Altres No avalua
	<i>Força</i>	---	Tests estan. Plantilles ob. Tests propis	Tests estan. Tests propis No avalua	Tests estan. Tests propis Plantilles ob. Altres No avalua	Tests estan. Tests propis No avalua Plantilles ob.
	<i>Velocitat</i>	---	Tests estan. Tests propis Plantilles ob.	Tests estan. Tests propis No avalua	Tests estan. Tests propis Plantilles ob. Altres No avalua	Tests estan. No avalua Tests propis Plantilles ob.
	<i>Flexibilitat</i>	---	Tests estan. Plantilles ob. Altres No avalua	Tests estan. No avalua Tests propis	Tests estan. Tests propis Plantilles ob. Altres No avalua	Tests estan. No avalua Tests propis Plantilles ob.
<i>Tècniques d'Expr. Corporal</i>		---	Plantilles ob. Tests propis No avalua	Plantilles ob. Tests propis No avalua Altres	Plantilles ob. Tests propis Altres No avalua	Plantilles ob. Tests propis No avalua
<i>Activitats Físico-esportives</i>		---	Plantilles ob. Tests propis Tests estan. Altres	Tests propis Plantilles ob. Tests estan. Altres	Tests propis Plantilles ob. Altres	Plantilles ob. Tests propis

Taula 30: Instruments utilitzats per avaluar els blocs de continguts de secundària segons edat i experiència

#### • Sobre els moments en què es realitza l'avaluació

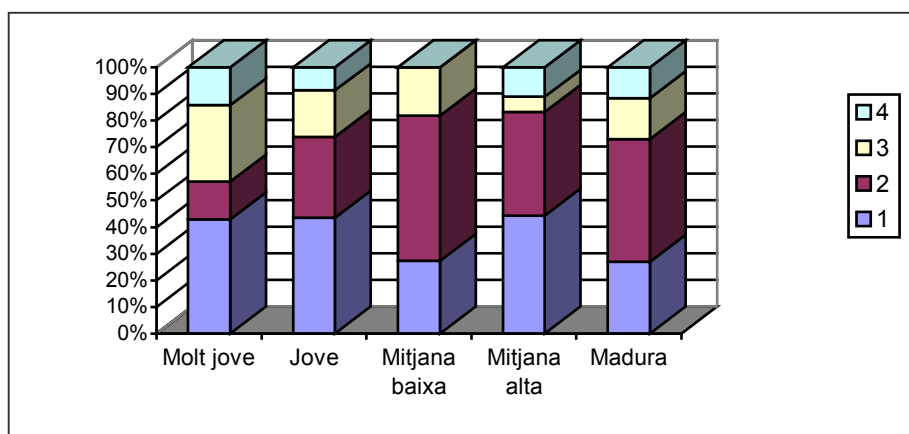
Amb les dades obtingudes hem de considerar que tots els docents i, per tant, tots els grups d'edat i d'experiència realitzen l'avaluació en un conjunt de

moments temporals. És a dir, segueixen una avaluació que, en un principi, podem anomenar formativa i que s'aplica en diferents moments del desenvolupament dels programes educatius.

A partir d'aquí i, en funció de l'anàlisi que realitzem en cada grup, podem observar que existeixen certes diferències entre ells. Així, els grups d'edat molt jove, jove i mitjana Alta, opten per dur a terme una avaluació inicial, formativa i sumativa per cada una de les unitats didàctiques, mentre que, els altres dos grups, el d'edat mitjana baixa i el d'edat madura prefereixen fer una avaluació inicial i final pel conjunt de totes les unitats didàctiques i una formativa en el desenvolupament de cada una d'elles.

	Molt jove	Jove	Mitjana baixa	Mitjana alta	Madura
1 Realitzen una avaluació inicial, una formativa i una sumativa per cada unitat didàctica o crèdit.	42,9%	43,5%	27,3%	44,4%	26,9%
2 Realitzen una avaluació inicial i final pel conjunt de les unitats didàctiques i una formativa en el desenvolupament de cada una d'elles	14,3%	30,4%	54,5%	38,9%	46,2%
3 Només fan avaluació formativa	28,6%	17,4%	18,2%	5,6%	15,4%
4 De forma diferent	14,3%	8,7%	0,0%	11,1%	11,5%

Taula 31: Moments en què es realitza l'avaluació, segons edat i experiència



Gràfic 45: Moments en què es realitza l'avaluació, segons edat i experiència

#### • Sobre la determinació dels moments de l'avaluació formativa

Existeix coincidència entre tots els grups en què la determinació dels moments en què es du a terme l'avaluació es fa a partir de criteris i raons de

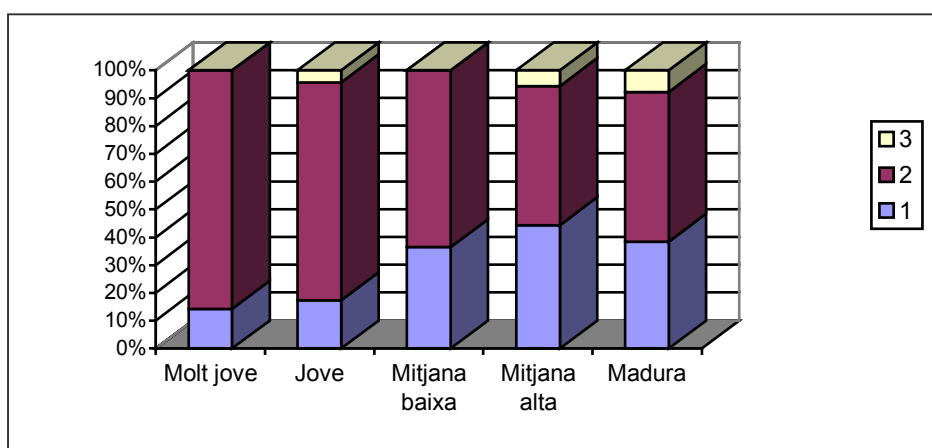
caire pedagògic. En principi, hem de descartar que els moments en què els docents desenvolupen l'avaluació estan determinats per altres causes que no siguin les estrictament pedagògiques.

En tot cas, és important considerar les diferències de puntuació que al respecte es produeixen entre els dos primers grups (els més joves i de menys experiència) i els altres tres (de més edat i amb més experiència). Mentre que els dos primers obtenen un percentatge bastant alt a que són raons pedagògiques les que els hi fan determinar els moments de l'avaluació, en els altres tres grups, hi ha una certa incidència d'altres motius en la determinació d'aquests moments.

En aquest últim cas, hem d'interpretar que, en moltes ocasions, la determinació dels moments d'avaluació es fa en funció de períodes de temps concrets (mesos, trimestres, etc.). Sota aquesta orientació, l'avaluació perd tot el seu caràcter educatiu i formatiu.

	Molt jove	Jove	Mitjana baixa	Mitjana alta	Madura
1 Períodes de temps iguals (cada setmana, cada 10 dies, al final de trimestre...)	14,3%	17,4%	36,4%	44,4%	38,5%
2 Raons pedagògiques de regulació del procés d'ensenyament i aprenentatge	85,7%	78,3%	63,6%	50,0%	53,8%
3 L'atzar	0,0%	4,3%	0,0%	5,6%	7,7%

Taula 32: *Determinació dels moments de l'avaluació formativa segons edat i experiència*



Gràfic 46: *Determinació dels moments de l'avaluació formativa segons edat i experiència*

• **Aspectes relacionats amb els moments de l'avaluació**

ASPECTES RELACIONATS AMB ELS MOMENTS DE L'AVALUACIÓ	a	b	c	d	e	Signif.
1. L'avaluació inicial serveix per conèixer el nivell inicial i les competències de l'alumnat	4,0	3,8	4,1	4,1	3,6	---
2. L'avaluació inicial serveix per orientar els alumnes en el seu aprenentatge	3,1	3,5	3,7	3,5	3,0	---
3. L'avaluació inicial serveix per ajustar la programació que s'ha fet prèviament	4,2	3,8	4,0	4,0	3,4	---
4. L'avaluació formativa serveix per a la regulació pedagògica	4,1	4,0	4,3	4,1	3,6	*a<d
5. L'avaluació formativa serveix per gestionar els errors	3,1	3,7	3,1	4,1	3,4	**c>d
6. L'avaluació formativa serveix per reforçar els èxits	3,1	3,4	3,4	3,5	3,0	---
7. L'avaluació final o sumativa serveix exclusivament per posar una nota o qualificació a l'alumnat	1,7	1,9	2,0	2,3	2,3	---
8. L'avaluació final o sumativa serveix per determinar el nivell assolit per cada alumne	4,0	3,9	4,1	4,3	3,8	---
9. L'avaluació final o sumativa serveix per iniciar un nou procés d'ensenyament-aprenentatge	3,8	4,0	3,6	4,1	3,5	*d>e
<b>TOTALS</b>	<b>3,4</b>	<b>3,5</b>	<b>3,5</b>	<b>3,7</b>	<b>3,2</b>	<b>*b&lt;d ***d&gt;e</b>

\* p=<0.05      \*\* p<0.01      p<0.00

Taula 33: *Aspectes relacionats amb els moments de l'avaluació, segons edat i experiència*

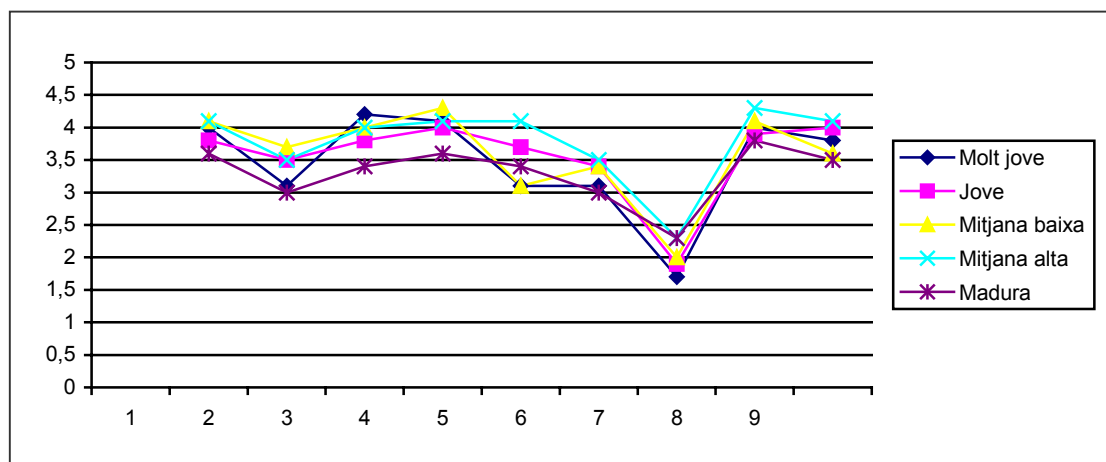
En aquest cas, igual que anant passant en ocasions anteriors, el grup que es diferencia dels demés és el d'edat mitjana Alta el qual, a més d'obtenir la mitja de puntuacions més Alta, és el que les anàlisis estadístiques ens mostren que existeixen diferències significatives amb els demés grups.

Les diferències es produeixen en alguns dels ítems que fan referència a la concepció d'un model concret d'avaluació. Així podem observar i interpretar que aquest grup, el d'edat mitjana Alta, obté puntuacions majors en la concepció de l'avaluació formativa com a regulació i gestió dels errors i com a punt de partida per iniciar nous processos d'ensenyament i aprenentatge.

Podem pensar, doncs, que existeix una concepció de l'avaluació formativa més consolidada i efectiva en aquest grup d'edat i, pel contrari, aquesta no seria tan precisa en els grups d'edat més jove i madura.

Considerem que, en aquest apartat, existeixen diferències entre alguns dels grups d'edat i d'experiència estudiats.





Gràfic 47: Aspectes relacionats amb els moments de l'avaluació, segons edat i experiència

### • Sobre la participació de l'alumnat en l'avaluació

	Molt jove	Jove	Mitjana baixa	Mitjana alta	Madura
1 En general no participen i el professor assumeix personalment	28,6%	37,5%	36,4%	36,8%	36,0%
2 L'alumnat participa molt poc, es limita a prendre nota	0,0%	4,2%	0,0%	0,0%	12,0%
3 L'alumnat participa una mica valorant el seu treball	42,9%	41,7%	45,5%	57,9%	
4 L'alumnat participa bastant donant un criteri	14,3%	12,5%	18,2%	5,3%	4,0%
5 L'alumnat participa molt i pot prendre decisions	14,3%	4,2%	0,0%	0,0%	8,0%

Taula 34: Participació de l'alumnat en l'avaluació, segons edat i experiència

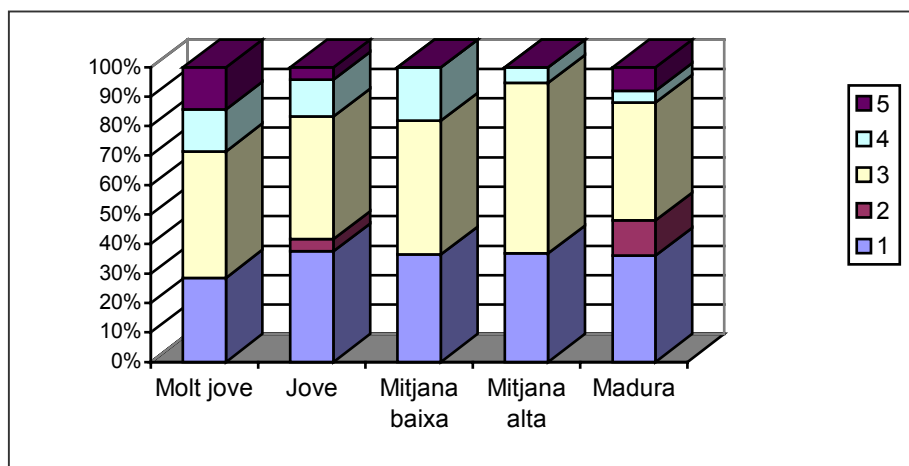
Tots els grups coincideixen en dir que els seus alumnes participen en l'avaluació valorant una mica el seu treball. En aquest sentit hem d'entendre que existeix una certa predisposició dels docents i, per tant, de cada un dels grups d'edat i d'experiència, en deixar que els alumnes intervinguin d'alguna manera en el seu procés d'avaluació.

Però, la manera que defineixen la intervenció dels alumnes és molt poc participativa i caldria saber amb exactitud en què i com es concreta aquesta participació.

En una avaluació formativa i educativa amb un caràcter totalment

democràtic, considerem que la participació dels alumnes tindria que anar més enllà de la manifestada pels docents.

Considerem igualment que la participació dels alumnes expressada per cada grup analitzat és un tímid intent d'avaluació formativa però qui finalment pren la majoria de decisions són els docents.



Gràfic 48: Participació de l'alumnat en l'avaluació, segons edat i experiència

- **Sobre alguns aspectes vinculats a l'avaluació de l'Educació Física: què és el que fa i què és el que s'hauria de fer?**

Igual que succeïa en la valoració global d'aquest apartat, en l'anàlisi per grups d'edat i experiència ens tornem a trobar amb la mateixa situació. Per una part, es produeixen valoracions diferents entre la situació considerada real i la ideal sent, aquestes últimes, superiors a les primeres.

Per altra part, també apareixen algunes diferències entre les valoracions que realitza cada un dels grups, sent aquestes més accentuades en les valoracions reals.

Vegem a continuació, amb més detall, els resultats d'aquesta anàlisi.

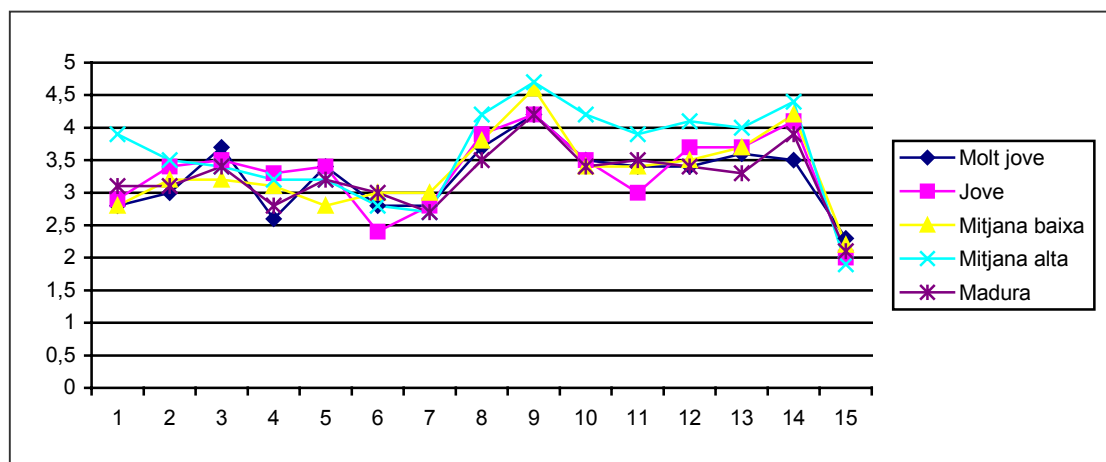
**A) Respecte a les valoracions REALS**

QUÈ ÉS FA I QUÈ ÉS EL QUE S'HAURIA DE FER RESPECTE A L'AVALUACIÓ	a	b	c	d	e	Signif.
1. El PCC d'Educació Física i les programacions contemplen el sistema i criteris d'avaluació	2,8	2,9	2,8	3,9	3,1	---
2. El nivell d'elaboració de les Programacions Anuals de tots els nivells en el meu Departament és	3,0	3,4	3,2	3,5	3,1	---
3. L'avaluació té en compte els coneixements previs i/o nivell motriu de l'alumnat	3,7	3,5	3,2	3,4	3,4	---
4. En el meu departament tenim consensuats un model i uns criteris d'avaluació de l'Educació Física	2,6	3,3	3,1	3,2	2,8	---
5. L'avaluació té en compte les necessitats individuals de l'alumnat	3,4	3,4	2,8	3,2	3,2	---
6. El disseny de l'avaluació determina els respectius universos de mesura	2,8	2,4	3,0	2,8	3,0	---
7. El disseny de l'avaluació especifica amb claredat els diferents criteris que conformen la línia de tall	2,8	2,8	3,0	2,7	2,7	---
8. La meua programació preveu activitats d'avaluació final o sumativa	3,7	3,9	3,8	4,2	3,5	**d>e
9. Les activitats d'avaluació de la meua programació estan en relació amb els continguts i objectius treballats a classe	4,2	4,2	4,6	4,7	4,2	*d>e
10. La meua programació especifica els instruments i els criteris d'avaluació	3,5	3,5	3,4	4,2	3,4	*b,c,e<d
11. Comunico a l'alumnat els objectius que d'ells espero en finalitzar cada unitat didàctica	3,4	3,0	3,4	3,9	3,5	*b<d **d>e
12. En el desenvolupament de les unitats didàctiques realitzo activitats per l'avaluació formativa	3,4	3,7	3,5	4,1	3,4	---
13. Reajusto la programació en funció dels resultats de l'avaluació formativa	3,6	3,7	3,7	4,0	3,3	---
14. Utilitzo els resultats de l'avaluació per analitzar què puc millorar de la meua activitat docent	3,5	4,1	4,2	4,4	3,9	---
15. Em reuneixo amb freqüència amb els companys i companyes del Departament per tal d'analitzar el sistema d'avaluació que utilitzem	2,3	2,0	2,2	1,9	2,1	---
TOTALS	<b>3,2</b>	<b>3,3</b>	<b>3,3</b>	<b>3,6</b>	<b>3,2</b>	<b>*d&gt;e</b>

\* p=<0.05      \*\* p<0.01      p<0.00

Taula 35: Què és fa i què és el que s'hauria de fer respecte a l'avaluació (situació real) segons edat i experiència

L'estimació general i global d'aquests resultats és, en principi, bastant positiva ja que les puntuacions atorgades són relativament altes. En aquesta línia, només cal destacar que les diferències significatives que es produeixen sempre tenen com element implicat el grup d'edat i d'experiència mitjana Alta el qual, sempre obté les majors valoracions.



Gràfic 49: Què és fa i què és el que s'hauria de fer respecte a l'avaluació (situació real) segons edat i experiència

### B) Respecte a les valoracions IDEALS

Podem observar com les valoracions ideals tenen un alça respecte a les reals. Això demostra que els docents són conscients que poden millorar la seva actuació respecte a aquests conjunts de qüestions vinculades a l'avaluació de l'Educació Física.

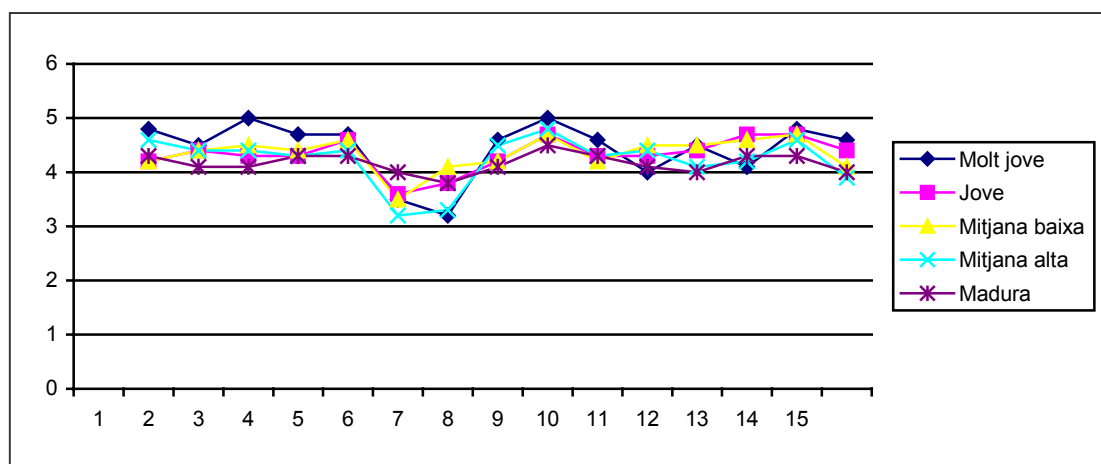
Igualment, podem observar com les diferències que apareixien en les valoracions reals aquí s'han reduït de manera considerable i que aquestes es donen a l'especificació dels criteris d'avaluació en el PCC i en la determinació de l'univers de mesura. Aquesta última qüestió, de nou posa de manifest el possible desconeixement per part de tots els grups analitzats els aspectes més importants que donen sentit a una avaluació criterial tal com són l'univers de mesura i la línia de tall.

QUÈ ÉS FA I QUÈ ÉS EL QUE S'HAURIA DE FER RESPECTE A L'AVALUACIÓ	a	b	c	d	e	Signif.
1. El PCC d'Educació Física i les programacions contemplen el sistema i criteris d'avaluació	4,8	4,2	4,2	4,6	4,3	*a>e
2. El nivell d'elaboració de les Programacions Anuals de tots els nivells en el meu Departament és	4,5	4,4	4,4	4,4	4,1	---
3. L'avaluació té en compte els coneixements previs i/o nivell motriu de l'alumnat	5,0	4,3	4,5	4,4	4,1	---
4. En el meu departament tenim consensuats un model i uns criteris d'avaluació de l'Educació Física	4,7	4,3	4,4	4,3	4,3	---

5.	L'avaluació té en compte les necessitats individuals de l'alumnat	4,7	4,6	4,6	4,4	4,3	---
6.	El disseny de l'avaluació determina els respectius universos de mesura	3,5	3,6	3,5	3,2	4,0	*d<e
7.	El disseny de l'avaluació especifica amb claredat els diferents criteris que conformen la línia de tall	3,2	3,8	4,1	3,3	3,8	---
8.	La meva programació preveu activitats d'avaluació final o sumativa	4,6	4,2	4,2	4,5	4,1	---
9.	Les activitats d'avaluació de la meva programació estan en relació amb els continguts i objectius treballats a classe	5,0	4,7	4,7	4,8	4,5	---
10.	La meva programació especifica els instruments i els criteris d'avaluació	4,6	4,3	4,2	4,3	4,3	---
11.	Comunico a l'alumnat els objectius que d'ells espero al finalitzar cada unitat didàctica	4,0	4,3	4,5	4,4	4,1	---
12.	En el desenvolupament de les unitats didàctiques realitzo activitats per l'avaluació formativa	4,5	4,4	4,5	4,1	4,0	---
13.	Reajusto la programació en funció dels resultats de l'avaluació formativa	4,1	4,7	4,6	4,2	4,3	---
14.	Utilitzo els resultats de l'avaluació per analitzar què puc millorar de la meva activitat docent	4,8	4,7	4,7	4,6	4,3	---
15.	Em reuneixo amb freqüència amb els companys i companyes del Departament per tal d'analitzar el sistema d'avaluació que utilitzem	4,6	4,4	4,1	3,9	4,0	---
TOTALS		<b>4,4</b>	<b>4,3</b>	<b>4,3</b>	<b>4,2</b>	<b>4,1</b>	---

\* p<0.05    \*\* p<0.01    p<0.00

Taula 36: Què és fa i què és el que s'hauria de fer respecte a l'avaluació (situació ideal) segons edat i experiència

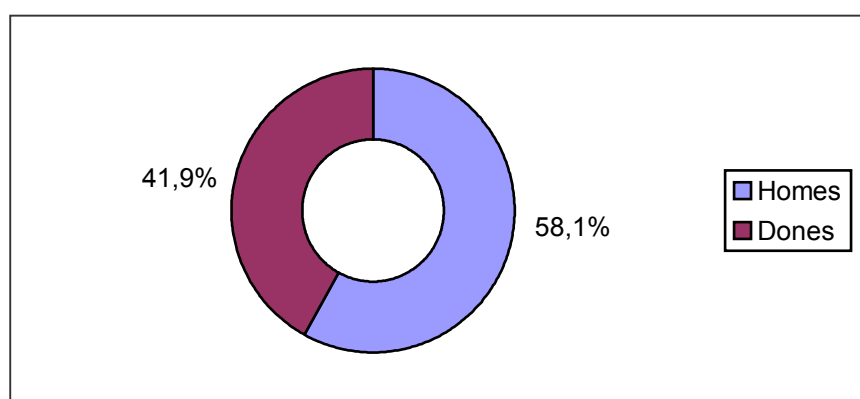


Gràfic 50: Què és fa i què és el que s'hauria de fer respecte a l'avaluació (situació ideal) segons edat i experiència

### 3.2. Anàlisi de l'actuació-valoració docent en funció del sexe

Per les dades obtingudes en la caracterització de la mostra sabem que existeix una certa diferència entre els homes i les dones, sent majoria els primers. Així, el repartiment entre homes i dones se situa en el 58,1 % en els homes i en el 41,9% en les dones.

Si diferenciem entre els mestres de primària i els professors de secundària podem observar algunes petites variacions. En primària s'aprecia una majoria de dones i, en contra, en secundària són els homes els que formen una relativa majoria.



Gràfic 51: Distribució del professorat per sexe

#### • Coneixements previs sobre avaluació

Els resultats de l'anàlisi ens mostren que no existeixen diferències en els coneixements previs entre els homes i les dones i per tant, hem de considerar que la formació dels dos respecte als continguts sobre avaluació de l'Educació Física és molt semblant.

Existeix, però, una lleugera diferència a l'alça en les dones la qual no té més importància que la simple apreciació personal dels aspectes valorats. També s'aprecia un paral·lelisme en les valoracions entre els dos sexes fet que confirma la no existència de diferències.

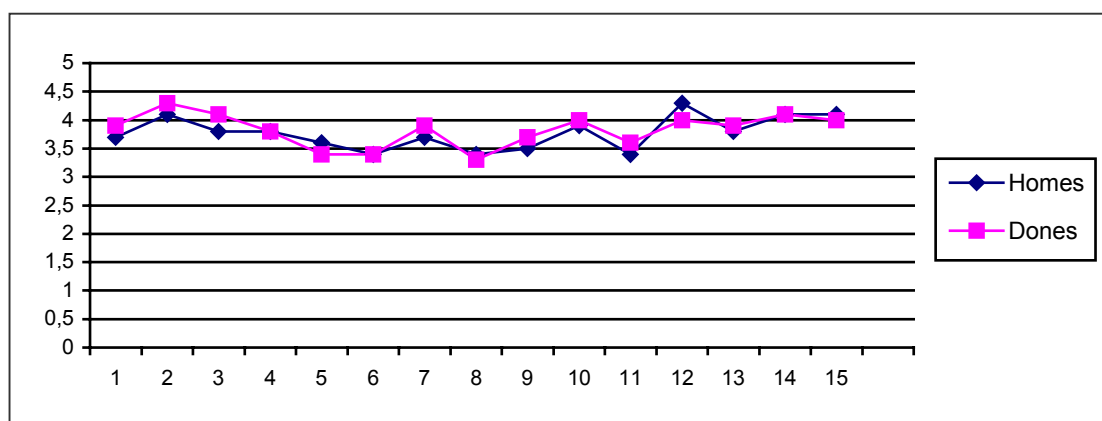
CONEIXEMENTS PREVIS SOBRE AVALUACIÓ	HOMES		DONES		Signif.
	Mitj.	S	Mitj.	S	
1. Conec diferents models d'avaluació de l'Educació Física	3,7	0,8	3,9	0,7	---
2. Conec les finalitats de l'avaluació de l'Educ. Física escolar	4,1	0,8	4,3	0,6	---
3. Sé aplicar l'avaluació formativa	3,8	1,1	4,1	0,6	---
4. Conec els diferents tipus i tècniques d'avaluació en E. Física	3,8	0,9	3,8	0,8	---
5. Sé aplicar els mecanismes de l'avaluació normativa	3,6	0,9	3,4	0,9	---

Jordi Díaz Lucea. (2002-2003)

6.	Sé aplicar els mecanismes de l'avaluació criterial	3,4	0,9	3,4	0,9	---
7.	Sé confeccionar llistes de control de la conducta motriu	3,7	1,0	3,9	0,7	---
8.	Sé confeccionar escales de classificació	3,4	1,0	3,3	1,0	---
9.	Sé avaluar les conductes perceptiu-motrius	3,5	0,9	3,7	0,8	---
10.	Sé avaluar les habilitats coordinatives	3,9	0,9	4,0	0,7	---
11.	Sé avaluar l'expressió corporal	3,4	1,1	3,6	0,9	---
12.	Sé avaluar la condició física	4,3	0,7	4,0	0,6	---
13.	Sé avaluar el joc	3,8	0,9	3,9	0,8	---
14.	Sé avaluar les habilitats esportives	4,1	0,8	4,1	0,8	---
15.	Sé com posar una qualificació als alumnes	4,1	0,8	4,0	0,8	---
TOTALS		3,7	0,9	3,8	0,7	---

\*  $p < 0.05$       \*\*  $p < 0.01$        $p < 0.00$

Taula 37: Coneixements previs sobre avaluació, segons edats



Gràfic 52: Coneixements previs sobre avaluació, segons el sexe

### • Consideració sobre l'avaluació de l'Educació Física escolar

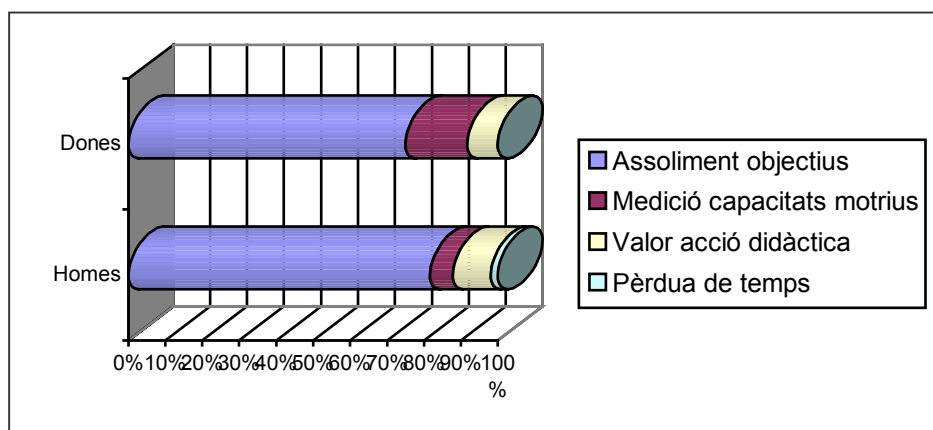
L'assoliment d'objectius és el model dominant de l'avaluació tant entre els homes com entre les dones. Amb les dades obtingudes no podem considerar l'existència de diferències entre els dos sexes.

La mesura de les capacitats motrius és la segona opció valorada per les dones, cosa que fa pensar que en aquestes està més arrelada la concepció tradicional de la mesura del cos per tal de comprovar l'assoliment d'objectius.

El fet que els homes valorin com a segona opció la consideració de l'avaluació com la verificació de l'acció didàctica fa pensar que existeix entre aquests una certa visió diferent i renovadora de l'avaluació orientada a altres aspectes allunyats de la mesura del cos i de l'assoliment d'objectius.

	HOMES	DONES
Assoliment d'objectius	81,6%	75,0%
Mesura capacitats motrius	6,1%	16,7%
Valor acció didàctica	10,2%	8,3%
Pèrdua de temps	2,0%	0,0%

Taula 38: Consideració de l'avaluació de l'Educació Física segons el sexe



Gràfic 53: Consideració de l'avaluació de l'Educació Física segons el sexe

### • Procedència dels instruments utilitzats per l'avaluació

En la procedència dels instruments d'avaluació troben la primera diferència entre els homes i les dones. Així, per als primers, l'origen dels instruments d'avaluació és una combinació de totes les valorades, per les dones, el disseny propi dels instruments és la principal font de procedència.

El fet que els tests estandarditzats no sigui, per a cap dels dos sexes, el principal recurs per avaluar l'Educació Física és una petita evidència, al menys a nivell teòric i de definició d'intencions, del rebuig per part dels docents d'aquesta mena d'instruments.

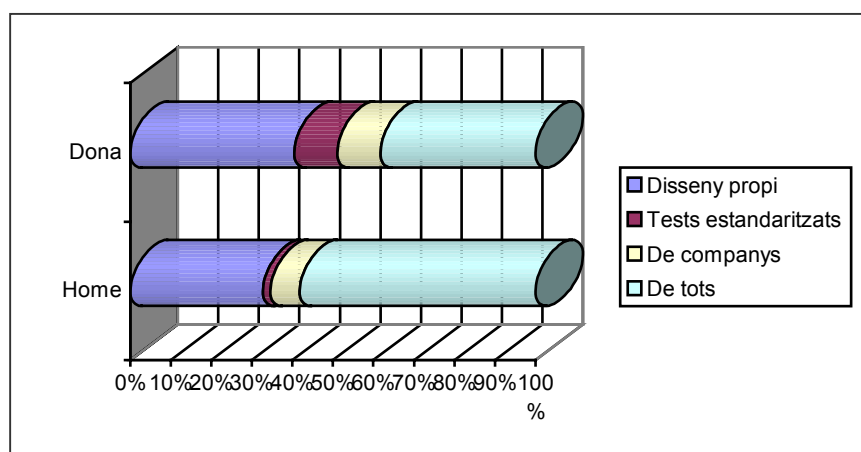
També, el fet de la preferència en els dos sexes dels tests de disseny propi pot interpretar-se en el sentit que aquests cobreixen certs aspectes dels tests estandarditzats i, a més, poden ser contextualitzats i adaptats a les característiques específiques de cada situació.

Considerem, doncs, que en aquest apartat es produeixen diferències entre els homes i les dones.



	HOMES	DONES
1 De disseny propi	32,7%	40,4%
2 Test estandaritzats	1,8%	10,6%
3 D'altres companys	7,2%	10,6%
4 De totes en conjunt		38,2%

Taula 39: Procedència dels instruments d'avaluació, segons el sexe



Gràfic 54: Procedència dels instruments d'avaluació, segons el sexe

### • Dificultats sorgides en el disseny de l'avaluació

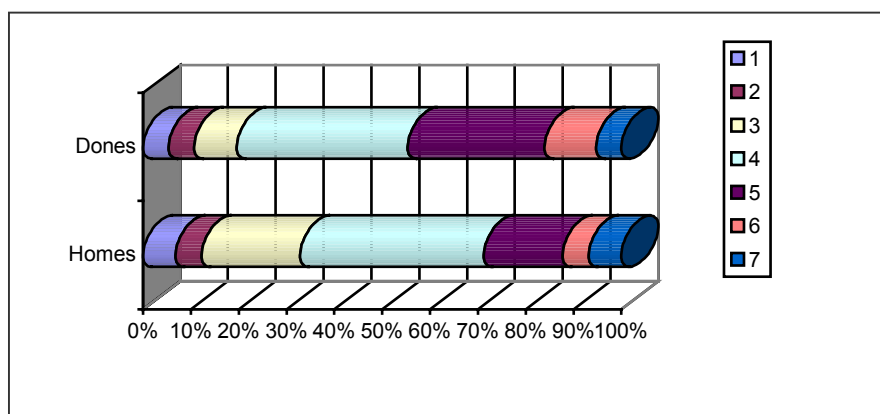
	HOMES	DONES
1 No tenen clars quins són els instruments més adients per a cada situació	6,8%	5,3%
2 No saben com dissenyar els instruments d'avaluació	5,4%	5,3%
3 Tenen dificultats en establir criteris per valorar els resultats dels alumnes	20,5%	8,9%
4 Individualitzar el procés i atendre la diversitat	38,3%	35,7%
5 Avaluar certs continguts de l'Educació Física	16,4%	28,5%
6 Avaluar els conceptes o les actituds	5,4%	10,7%
7 Altres	6,8%	5,3%

Taula 40: Dificultats en el disseny de l'avaluació, segons el sexe

L'atenció a la diversitat i la individualització del procés d'avaluació és la qüestió que més preocupa tant als homes com a les dones. L'avaluació de determinats continguts de l'Educació Física és el segon motiu de preocupació entre les dones i, entre els homes, l'establiment de criteris per valorar els

resultats dels alumnes.

Aquests problemes manifestats tant pels homes com per les dones són una prova de l'existència d'una certa inconformitat amb els models i sistemes d'avaluació utilitzats pel conjunt de docents. Alhora, és una demostració de la preocupació d'aquests per plantejar altres maneres de resoldre l'avaluació que doni respostes reals i eficaces a aquest i altres problemes.



Gràfic 55: Dificultats en el disseny de l'avaluació, segons el sexe

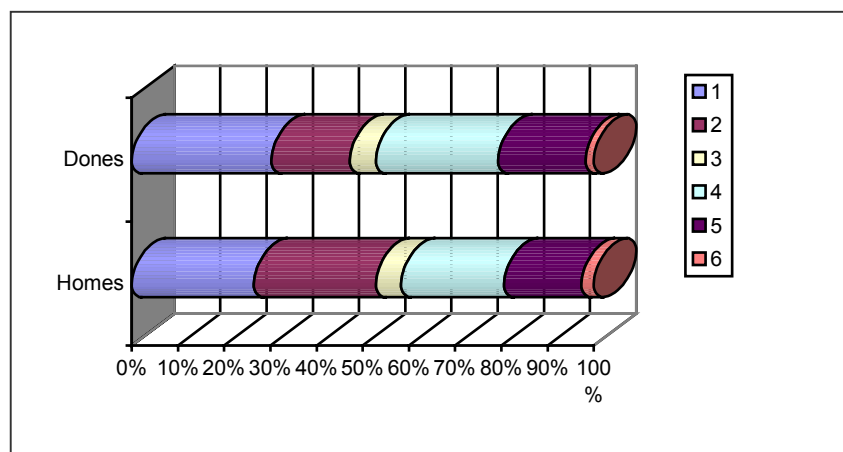
#### • Dificultats sorgides en l'aplicació de l'avaluació

Els percentatges més alts són atribuïts a problemes que tornen a posar en evidència la preocupació dels docents, tant homes com dones, per qüestions que el sistema d'avaluació que fan servir no resol.

Altre problema manifestat és l'excessiu nombre d'alumnes fet que dificulta poder dur a terme una avaluació que arribi a tots de la mateixa manera i amb la mateixa eficàcia. Potser, la solució passa per alternatives on l'alumne s'impliqui més en la mateixa i en compartir amb ells, moltes de les accions que els models tradicionals neguen.

	HOMES	DONES
1 El temps que implica dur a terme el procés d'avaluació	26,3%	30,1%
2 Registrar la informació que s'obté	26,3%	16,9%
3 Interpretar la informació obtinguda	5,5%	5,6%
4 L'excessiu nombre d'alumnes	22,2%	26,4%
5 Els diferents nivells motrius dels alumnes	16,6%	18,8%
6 Altres	2,7%	1,8%

Taula 41: Dificultats en l'aplicació de l'avaluació, segons el sexe



Gràfic 56: Dificultats en l'aplicació de l'avaluació, segons el sexe

### •Els professors avaluen per

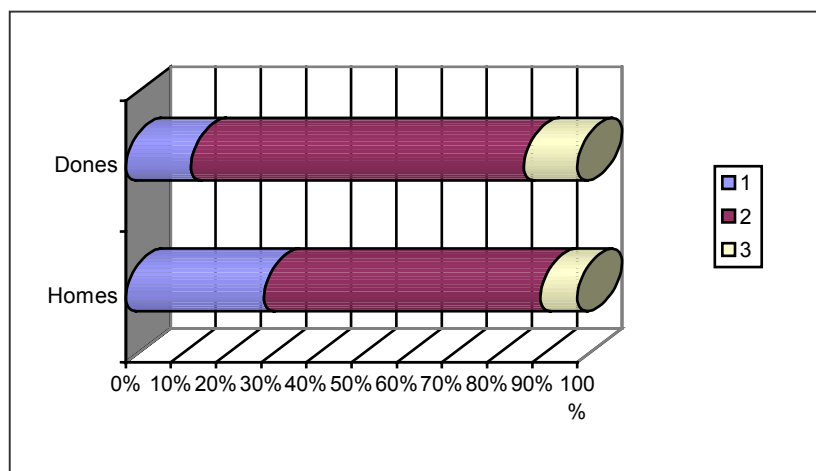
Hi ha plena coincidència entre els homes i les dones en els motius pels quals realitzen l'avaluació. En els dos casos es tracta d'un convenciment personal de la necessitat de dur a terme un procés d'avaluació.

A pesar d'aquesta coincidència entre els homes i les dones en el motiu pel qual avaluen, hem de tenir molt present que els homes són els que manifesten un percentatge molt alt i diferent que les dones referent al motiu que avaluen per exigències administratives i del centre.

Hem de tornar a interpretar una certa inconformitat (en aquest cas més accentuada en els homes), en els models i sistemes d'avaluació que es fan servir per avaluar l'Educació Física i, probablement, en el model general d'avaluació dels centres.

	HOMES	DONES
1 Exigències administratives i del centre	30,6%	14,4%
2 Per convenciment personal	61,2%	73,5%
3 Altres motius	8,2%	11,8%

Taula 42: Motius pels quals els docents avaluen, segons el sexe



Gràfic 57: Motius pels quals els docents avaluen, segons el sexe

### • Consideració sobre la finalitat de l'avaluació de l'Educació Física

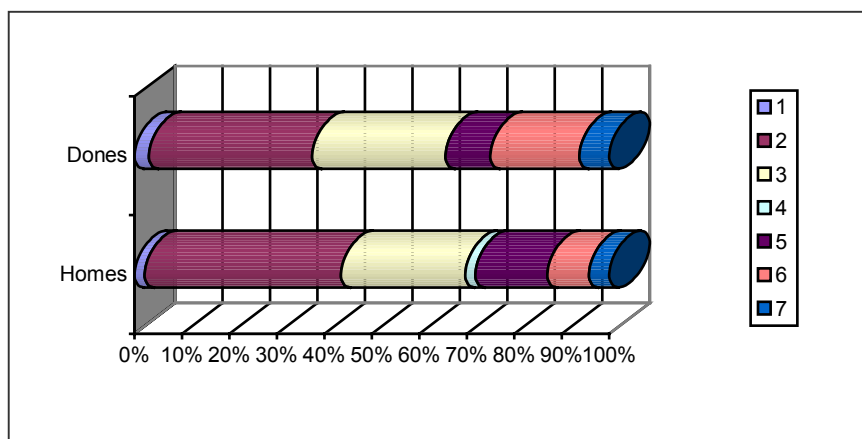
Les tradicionals concepcions sobre l'avaluació i la definició que sempre s'ha fet de la mateixa en l'àmbit educatiu i, en particular en el de l'Educació Física, queden de manifest en la consideració que els homes i les dones fan.

Ens trobem, novament, davant d'un plantejament teòric que a vegades no es correspon amb les veritables intencions i pràctica educativa dels docents. El fet que en segon i tercer lloc es consideri que l'avaluació s'orienta a la regulació del procés d'ensenyament i aprenentatge i a observar i conèixer els canvis i progressos dels alumnes és una prova més d'aquesta disparitat de criteris.

En aquest cas, no observem diferències entre els homes i les dones sinó que, a més, podem interpretar l'existència d'unanimitat de criteris respecte al concepte teòric de l'avaluació i a la concepció pràctica de la mateixa.

	HOMES	DONES
1 Posar una nota o qualificació a l'alumnat	2,2%	3,1%
2 Determinar si s'han assolit i en quin nivell els objectius plantejats	41,3%	34,4%
3 Regular el procés d'ensenyament i aprenentatge	26,1%	28,1%
4 Conèixer la situació inicial dels alumnes	2,2%	0,0%
5 Observar el procés i els canvis que es produeixen	15,2%	9,4%
6 Conèixer el progrés i el rendiment dels alumnes	8,7%	18,8%
7 Valorar l'eficàcia de l'ensenyament	4,3%	6,3%

Taula 43: Finalitat de l'avaluació de l'Educació Física segons el sexe



Gràfic 58: Finalitat de l'avaluació de l'Educació Física segons el sexe

### • Sobre l'objecte de l'avaluació

Novament, els homes i les dones tornen a coincidir que l'objecte de la seva avaluació no es limita exclusivament a l'alumne i que tenen present altres aspectes.

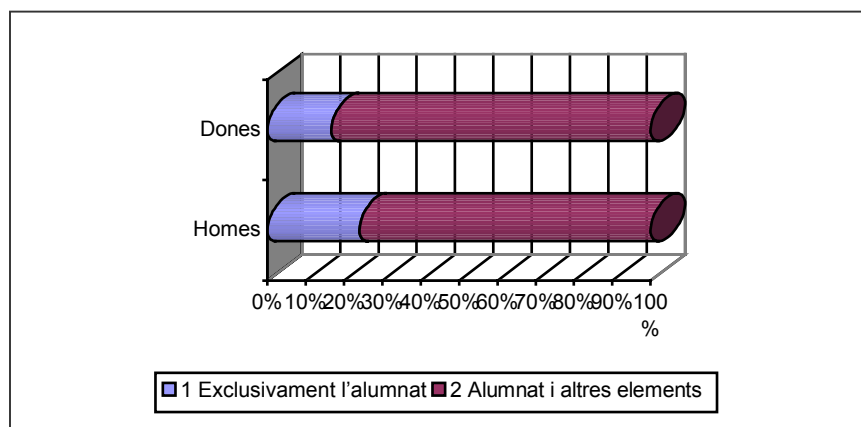
Suposem que aquests altres aspectes són el context, els programes i ells mateixos. És cert que no hem pogut arribar a concretar amb exactitud en tots els docents que siguin aquests els altres aspectes que avaluen ja que no existeix unanimitat ni coincidència plena.

En les reunions que hem mantingut amb els grups de treball són pocs els docents que manifesten clarament que a, més dels alumnes, avaluin altres aspectes. Generalment, aquests altres aspectes avaluats es concreten en els programes i el professor, però, en cap cas, hem tingut informacions que el context i la pròpia avaluació siguin també objecte d'avaluació.

En aquest cas hem de considerar que tant homes com dones actuen d'una manera molt similar.

	HOMES	DONES
1 Exclusivament l'alumnat	24,0%	16,7%
2 Alumnat i altres elements	76,0%	83,3%

Taula 44: Objecte de l'avaluació en l'Educació Física segons el sexe



Gràfic 59: Objecte de l'avaluació en l'Educació Física segons el sexe

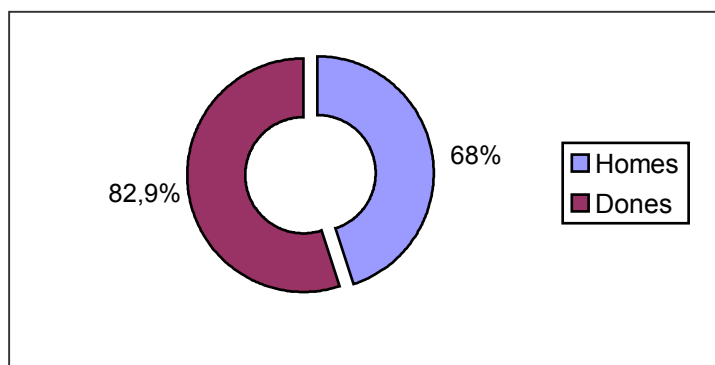
### • Sobre l'avaluació del professor

La gran majoria de docents, tant homes com dones, reconeixen que ells també són objecte d'avaluació. En aquest cas, tornem a estar com en l'apartat anterior en el que no hem pogut arribar a determinar un procés més o menys sistemàtic o metòdic d'avaluació del professor.

Pensem que en la realitat aquestes xifres són molt més baixes i que l'avaluació del professor no es realitza de manera generalitzada i se segueix, en la majoria dels casos, un procés no definit amb claredat o, simplement, el professor no és avaluat.

	HOMES	DONES
L'avaluació contempla l'avaluació del professor	68,0%	82,9%

Taula 45: Avaluació del professor, segons el sexe



Gràfic 60: Avaluació del professor, segons el sexe

### • Relació entre els continguts avaluats i els treballats a les classes

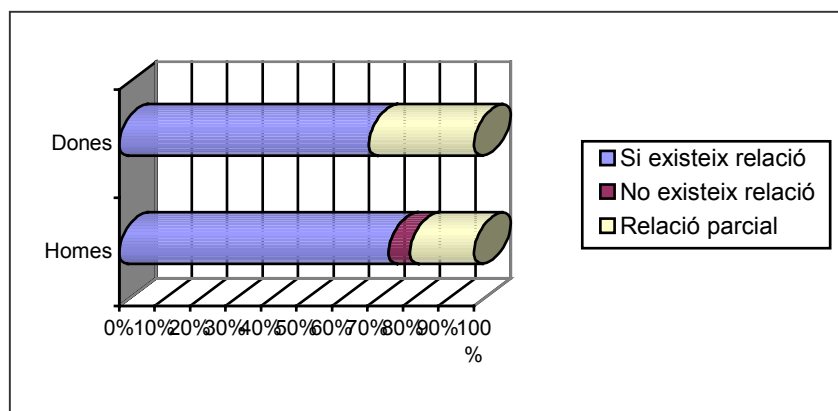
Tant els homes com les dones manifesten que existeix relació entre els continguts que han treballat a classe i aquells que posteriorment són avaluats. En aquest sentit no podem considerar que existeixen diferències entre els dos sexes.

Però, una lectura més acurada de les dades fa que ens preocupi que gairebé un trenta per cent de les dones manifestin que aquesta relació és parcial i que un percentatge dels homes (encara que sigui baix), reconegui que no existeix relació entre el que avaluen i el que han fet a classe.

Aquestes dades posen molt de manifest que hi ha un nucli important de docents (més dones que homes) en els quals l'avaluació no té res a veure amb el que fan a classe. Probablement, aquests docents es limiten a que els alumnes realitzin un conjunt de proves estandarditzades que, de ben segur, estan relacionades amb la valoració de la condició física.

	HOMES	DONES
1 Si existeix relació	76,0%	70,0%
2 No existeix relació	6,0%	0,0%
3 Existeix una relació parcial	18,0%	29,4%

Taula 46: Relació entre els continguts avaluats i els treballats a classe, segons el sexe



Gràfic 61: Relació entre els continguts avaluats i els treballats a classe, segons el sexe

### • Sobre l'avaluació dels continguts conceptuals

En l'avaluació dels continguts conceptuals tornem a trobar una altra diferència entre el que fan els homes i les dones. Els primers manifesten que avaluen sempre aquests continguts mentre que les dones expressen que els avaluen alguna vegada.

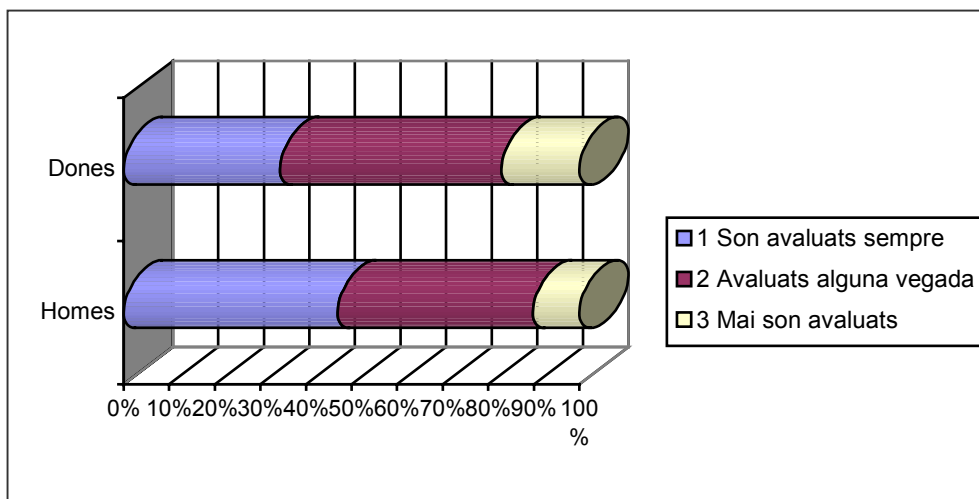
Els continguts conceptuals representen una seria dificultat no només d'avaluació sinó també d'ensenyament. Aquesta dificultat va augmentant a mida que els alumnes són més petits. Així, al cicle inicial de primària la dificultat per ensenyar i avaluar aquest tipus de contingut és màxima.

Aquesta diferència en les valoracions la podem interpretar des de dues perspectives. La primera es justificaria per què a l'etapa de primària hi ha un major nombre de dones i, per tant, l'avaluació dels conceptes no es fa o es fa alguna vegada. La segona interpretació pot ser una certa falta de sinceritat en les respostes donades pels homes.

En tot cas, ni homes ni dones tenen resolt el problema que planteja l'avaluació dels continguts conceptuals fins el punt que alguns manifesten que no els avaluen.

	HOMES	DONES
1 Són avaluats sempre	46,9%	34,3%
2 Avaluats alguna vegada	42,9%	48,6%
3 Mai són avaluats	10,2%	17,1%

Taula 47: *Avaluació dels continguts conceptuals segons el sexe*



Gràfic 62: *Avaluació dels continguts conceptuals segons el sexe*

### • **Sobre l'avaluació dels continguts actitudinals**

En quant a l'avaluació dels continguts actitudinals no sols no existeixen diferències entre els homes i les dones sinó que apareixen dues coincidències molt importants i significatives. La primera, és la total coincidència, i amb

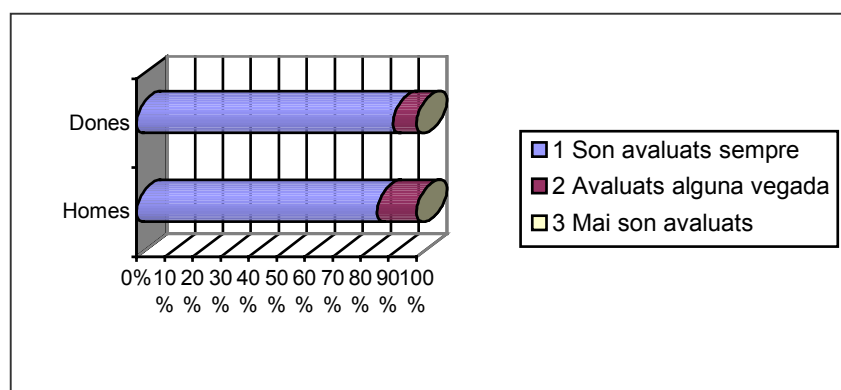


puntuacions veritablement altes, que tant els homes com les dones avaluen els continguts actitudinals. La segona, és que els dos sexes manifesten que sempre avaluen aquest tipus de contingut.

Els continguts actitudinals sempre han tingut un gran valor dins de l'Educació Física convertint-se, a vegades, en el centre i motiu del procés d'avaluació. Aquesta raó, junt amb la nova orientació que està agafant l'Educació Física a l'escola, fan que els continguts actitudinals siguin motiu important d'avaluació entre tots els docents.

	HOMES	DONES
1 Són avaluats sempre	86,0	91,0
2 Avaluats alguna vegada	14,0	8,3
3 Mai són avaluats	0,0	0,0

Taula 48: *Avaluació dels continguts actitudinals segons el sexe*



Gràfic 63: *Avaluació dels continguts actitudinals segons el sexe*

#### • **Sobre el sistema general preferit per avaluar als alumnes**

Tant els homes com les dones expressen que prefereixen sistemes d'avaluació que proporcionin informacions sobre els progressos dels alumnes vers els sistemes que aporten dades numèriques o d'altra mena.

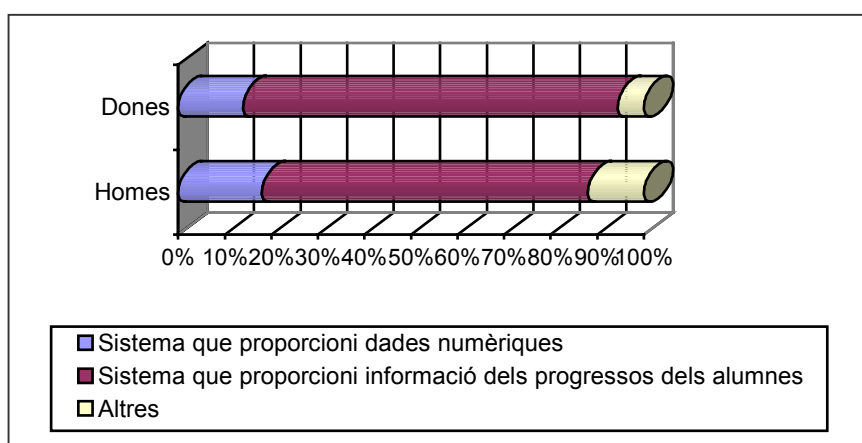
Crec que tornem a trobar-nos en la mateixa situació que abans ja havien descrit. Una cosa és la idea teòrica latent en les intencions dels docents en utilitzar un model o sistema d'avaluació que tingui una finalitat educativa i que se sustenti sobre dades i aspectes qualitatius i, altra cosa, és el que realment s'està fent en la pràctica diària.

Pensem que l'opció majoritària escollida entre els dos sexes pot estar en certa contradicció amb la també expressada preocupació dels mateixos en cercar una avaluació objectiva i no discriminatòria. En tot cas, hem de tenir

present que realment existeix un percentatge de professors dels dos sexes que prefereix sistemes que proporcionin dades numèriques i que, probablement, aquest percentatge és més alt en la realitat pràctica.

	HOMES	DONES
1 Sistema que proporциони dades numèriques	18,0	13,9
2 Sistema que proporциони informació dels progressos dels alumnes	70,0	80,6
3 Altres	12,0	5,6

Taula 49: Sistema general d'avaluació, segons el sexe



Gràfic 64: Sistema general d'avaluació, segons el sexe

### • Instruments utilitzats para avaluar l'Educació Física

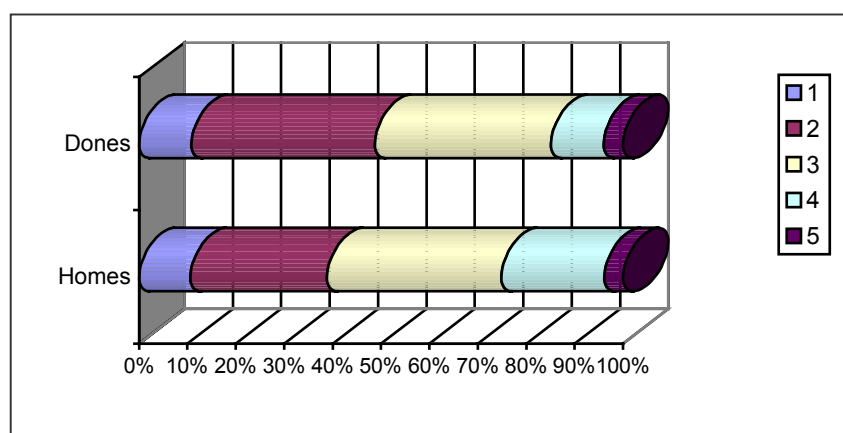
En l'opció dels instruments preferits per avaluar l'Educació Física es produeix una diferència entre els homes i les dones. Els primers prefereixen el conjunt d'instruments que utilitzen l'observació del comportament motriu dels alumnes, mentre que les dones, prefereixen un conjunt de tests o proves dissenyades per elles o altres companys o companyes.

En qualsevol dels dos casos, hi ha una presència important dels instruments de caire qualitatiu fonamentats en l'observació, però, els instruments que veritablement tenen major presència i domini són els tests i les proves objectives.

Entenen, per tant, que a pesar que existeixen preferències diferents entre els homes i les dones, aquests són poc significatives i que tant en uns, com en els altres, hi ha una certa tendència a utilitzar instruments objectius i probablement de tipus quantitatiu.

	HOMES	DONES
1 Conjunt de tests estandarditzats	10,6%	10,8%
2 Conjunt de tests objectius de disseny propi o d'altres companys	28,1%	37,8%
3 Instruments d'observació del comportament motriu dels alumnes	35,9%	36,4%
4 Instruments d'interrogació (exàmens)	21,3%	10,8%
5 Altres	3,8%	4,0%

Taula 50: Instruments utilitzats per avaluar l'Educació Física segons el sexe



Gràfic 65: Instruments utilitzats per avaluar l'Educació Física segons el sexe

### • Model general per l'avaluació de l'Educació Física

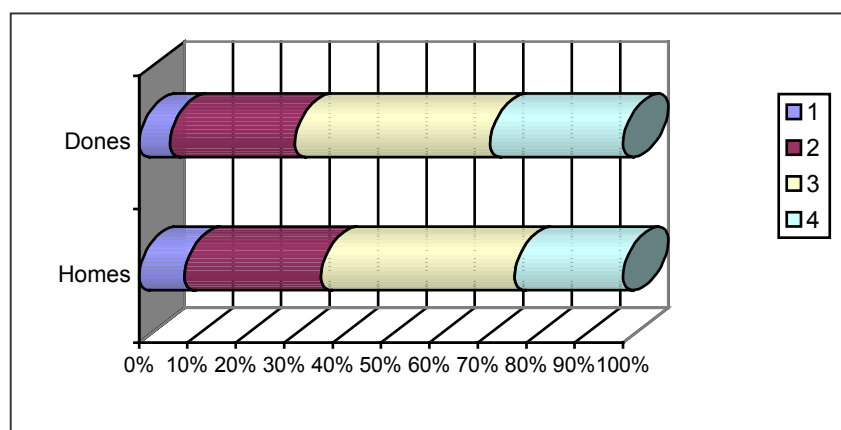
L'opció sobre el model general d'avaluació defineix una concepció implícita dels docents sobre la mateixa. En apartats anteriors hem pogut anar observant com es produïa una certa tendència a una idea d'avaluació educativa i formativa i, alhora, la sospita que la pràctica es concretava en les formes i plantejaments tradicionals.

Els resultats obtinguts sobre la definició del model general preferit per avaluar l'Educació Física confirmen aquest fet ja que l'opció majoritària escollida, tant en els homes com en les dones, ens demostra que el model imperant implícit en el pensament dels professors és el de l'assoliment d'objectius.

També és molt important tenir present que la segona opció escollida pertany a un model d'avaluació formativa i educativa i que, per tant, entenem que existeix una certa corrent de canvi i d'adaptació de l'avaluació a les concepcions educatives actuals.

	HOMES	DONES
1 La mesura de les capacitats físiques de l'alumnat	9,4%	6,4%
2 L'observació de les capacitats i habilitats motrius	28,2%	25,8%
3 L'assoliment dels objectius plantejats	40,0%	40,3%
4 La regulació pedagògica del procés d'ensenyament i aprenentatge	22,3%	27,4%

Taula 51: Model general d'avaluació de l'Educació Física segons el sexe



Gràfic 66: Model general d'avaluació de l'Educació Física, segons el sexe

• **Finalitat perseguida en la utilització d'un model d'avaluació**

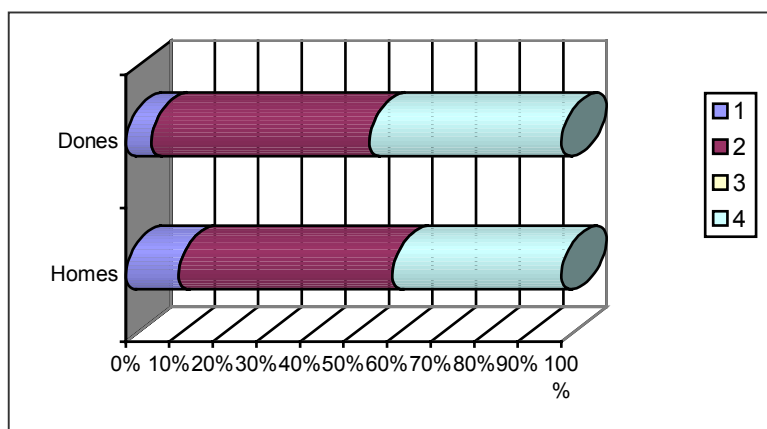
	HOMES	DONES
1 Determinar la posició d'un subjecte respecte a un grup	12,2%	5,9%
2 Determinar la posició d'un subjecte respecte al domini d'unes conductes	49,0%	50,0%
3 Comparar el subjecte amb altres	0,0%	0,0%
4 Comparar el subjecte amb sí mateix	38,8%	44,1%

Taula 52: Finalitat que es persegueix amb el model d'avaluació, segons el sexe

Tornem a trobar plena coincidència de pensament entre els homes i les dones en el que pensen que hauria de ser la finalitat de l'avaluació. Podem apreciar que tant uns, com les altres, situen les seves valoracions al cinquanta per cent que la finalitat de l'avaluació hauria de ser la determinació de la posició de cada subjecte respecte al domini de determinades conductes motrius.

Si tenim present que aquesta opció representa tan sol la meitat i que l'altra meitat es reparteix entre les altres alternatives, no podem afirmar que els

docents pensin que la finalitat de l'avaluació sigui educativa i formativa. Hem de considerar, conseqüentment, que tant els homes com les dones coincideixen en la mateixa opció, però que aquesta no representa una postura ampla antre els mateixos, vers un model d'avaluació adequat a la concepció educativa actual.



Gràfic 67: Finalitat que es persegueix amb el model d'avaluació, segons el sexe

### • L'avaluació dels diferents blocs de continguts

Com ja hem fet en els anteriors estudis, i degut que existeixen alguns blocs de continguts exclusius de cada etapa educativa, farem una anàlisi de l'avaluació dels blocs de continguts per cada una de les dues etapes.

Aquesta anàlisi l'hem realitzat a partir de la major o menor utilització de cada un dels diferents instruments especificats en l'avaluació dels diferents blocs de continguts. El resultat especifica, en cada una de les caselles on s'ordenen i en ordre de preferències, els instruments utilitzat en els homes i les dones per a cada cas. Quan un instrument o una opció no apareix significa que en cap cas ha estat especificat.

#### A) Per a l'etapa de primària

A pesar que en aquesta etapa hi ha coincidència en la utilització de plantilles d'observació per avaluar els diferents continguts de l'Educació Física, podem observar una certa diferència definida pel conjunt dels altres instruments utilitzats. Així, en els homes, observem que apareix una certa tendència a l'objectivització; és a dir, a la utilització de tests estandarditzats. En les dones, es detecta més una tendència a cercar aspectes més de caire qualitatiu.

En altre ordre de coses, és sorprenent que apareguin determinats instruments per l'avaluació de certs continguts de l'Educació Física ja que

considerem que representa una mena de contradicció. Per exemple, la utilització de tests estandarditzats per avaluar continguts de Control i Consciència Corporal o d'Expressió Corporal no és el més encertat. Igualment, sorprèn que alguns docents, tant homes com dones, manifestin que no avaluen determinats continguts.

		HOMES	DONES
<i>Control i Consciència Corporal</i>		Plantilles Observació Tests propis Tests estandarditzats Altres No avalua	Plantilles Observació Tests propis Tests estandarditzats Altres No avalua
<i>Habilitats Coordinatives</i>		Plantilles Observació Tests propis Tests estandarditzats No avalua	Tests propis Plantilles Observació Altres Tests estan.
<i>Capacitats Condicionals</i>	<i>Resistència</i>	Tests estandarditzats Tests propis Plantilles Observació Altres No avalua	Tests estandarditzats Tests propis Plantilles Observació Altres No avalua
	<i>Força</i>	Tests estandarditzats Tests propis Plantilles Observació No avalua Altres	Plantilles Observació Tests propis Tests estandarditzats No avalua Altres
	<i>Velocitat</i>	Tests estandarditzats Tests propis Plantilles Observació Altres No avalua	Tests propis Plantilles Observació Tests estandarditzats No avalua
	<i>Flexibilitat</i>	Tests estandarditzats Tests propis Plantilles Observació Altres No avalua	Plantilles Observació Tests propis Tests estandarditzats No avalua Altres
<i>Expressió. Corporal i Dramatització</i>		Plantilles Observació Tests propis Altres No avalua	Plantilles Observació Tests propis Tests estandarditzats Altres
<i>Jocs</i>		Plantilles Observació Tests propis Altres Tests estandarditzats No avalua	Plantilles Observació Tests propis Altres

Taula 53: Instruments utilitzats per avaluar els blocs de continguts de primària segons el sexe

### B) Per a l'etapa de secundària

En aquesta etapa es produeix una coincidència total entre els homes i les dones respecte als instruments utilitzats per avaluar els continguts de l'Educació Física.

Els tests estandarditzats constitueixen l'instrument preferit pel dos sexes per avaluar. El segon lloc l'ocupa els tests de disseny propi i, el tercer, les plantilles d'observació.

		HOMES	DONES
<i>Habilitats Motrius</i>		Tests propis Plantilles Observació Tests estandarditzats Altres No avalua	Tests estandarditzats Plantilles Observació
<i>Capacitats Físiques</i>	<i>Resistència</i>	Tests estandarditzats Tests propis Plantilles Observació Altres No avalua	Tests estandarditzats Tests propis Plantilles Observació Altres
	<i>Força</i>	Tests estandarditzats Tests propis Plantilles Observació No avalua	Tests estandarditzats Tests propis Plantilles Observació No avalua Altres
	<i>Velocitat</i>	Tests estandarditzats Tests propis Plantilles Observació No avalua	Tests estandarditzats Tests propis No avalua Plantilles Observació Altres
	<i>Flexibilitat</i>	Tests estandarditzats No avalua Tests propis Plantilles Observació Altres	Tests estandarditzats No avalua Tests propis Plantilles Observació Altres
<i>Tècniques d'Expressió Corporal</i>		Plantilles Observació No avalua Tests propis Altres	Tests propis Plantilles Observació No avalua Altres
<i>Activitats Físico-esportives</i>		Plantilles Observació Tests propis Altres Tests estandarditzats	Tests propis Plantilles Observació Altres

Taula 54: Instruments utilitzats per avaluar els blocs de continguts de secundària segons el sexe

#### • Sobre els moments en què es realitza l'avaluació

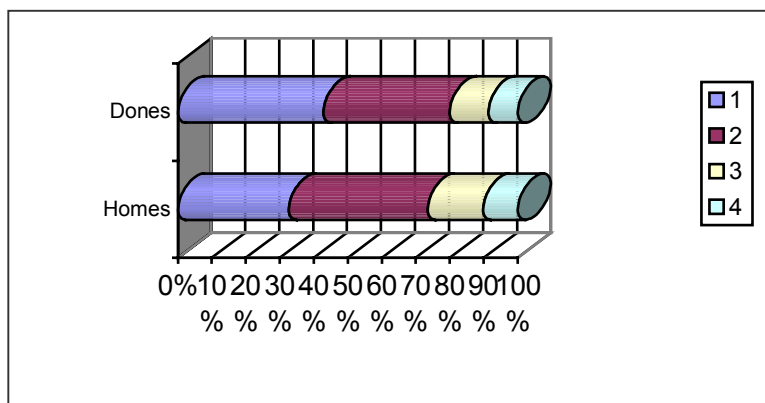
Els homes realitzen una avaluació inicial i final pel conjunt de totes les

unitats didàctiques i una formativa en el desenvolupament de les mateixes. Les dones opten per l'altra opció consistent en realitzar avaluació tant inicial, formativa com sumativa per cada una de les unitats didàctiques.

Considerem, per tant, que existeix diferència entre els homes i les dones en l'opció dels moments de dur a terme l'avaluació. En tot cas, qualsevol de les dues opcions corresponen a maneres correctes d'actuar i les dues responen als principis d'aplicació de l'avaluació formativa.

	HOMES	DONES
1 Realitzen una avaluació inicial, una formativa i una sumativa per cada unitat didàctica o crèdit.	32,7%	42,9%
2 Realitzen una avaluació inicial i final pel conjunt de les unitats didàctiques i una formativa en el desenvolupament de cada una d'elles	40,8%	37,1%
3 Només fan avaluació formativa	16,3%	11,4%
4 De forma diferent	10,2%	8,6%

Taula 55: Moments en què es realitza l'avaluació, segons el sexe



Gràfic 68: Moments en què es realitza l'avaluació, segons el sexe

#### • Sobre la determinació dels moments de l'avaluació formativa

Raons pedagògiques són, tant en els homes com en les dones, les que determinen els moments de l'avaluació. Però, podem observar que existeix un percentatge important de docents dels dos sexes que els moments de l'avaluació estan determinats per períodes de temps igual.

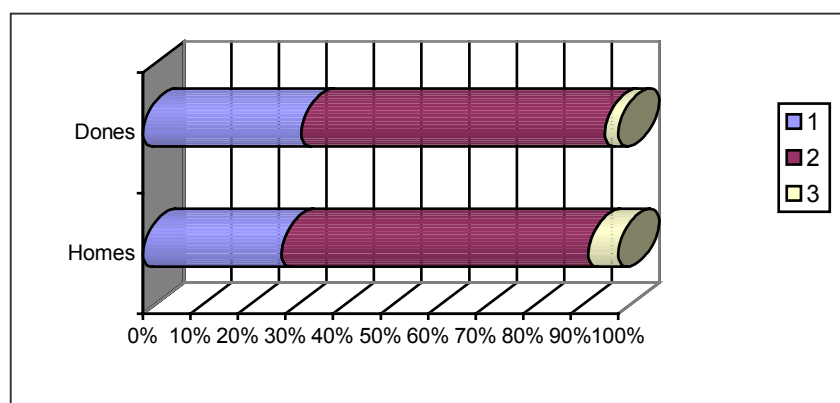
Aquest fet torna a posar en evidència el que estem exposant al llarg de l'estudi. Tornem a trobar una divergència entre el que es pensa i el que veritablement es fa. De les reunions amb els grups de treball es percep més tendència a realitzar l'avaluació en funció de criteris temporals com, per



exemple, el final de trimestre coincidint amb les avaluacions generals.

	HOMES	DONES
1 Períodes de temps iguals (cada setmana, cada 10 dies, al final de trimestre...)	29,2%	33,3%
2 Raons pedagògiques de regulació del procés d'ensenyament i aprenentatge	64,6%	63,9%
3 L'atzar	6,3%	2,8%

Taula 56: *Determinació dels moments de l'avaluació formativa, segons el sexe*



Gràfic 69: *Determinació dels moments de l'avaluació formativa segons el sexe*

### • Aspectes relacionats amb els moments de l'avaluació

Quan analitzem, amb més detall, alguns aspectes relacionats amb els moments de l'avaluació per poder determinar si existeix una concepció veritablement formativa de l'avaluació i el convenciment personal dels docents de la mateixa, comencen a aparèixer diferències i certes contradiccions.

Les contradiccions són comuns tant als homes com a les dones quan anteriorment han anat manifestant certa postura en alguns dels aspectes analitzats anteriorment i, en aquest apartat algunes valoracions no tenen total correspondència amb les mateixes. En aquest sentit, molts dels ítems ara valorats haurien de tenir puntuacions properes al cinc.

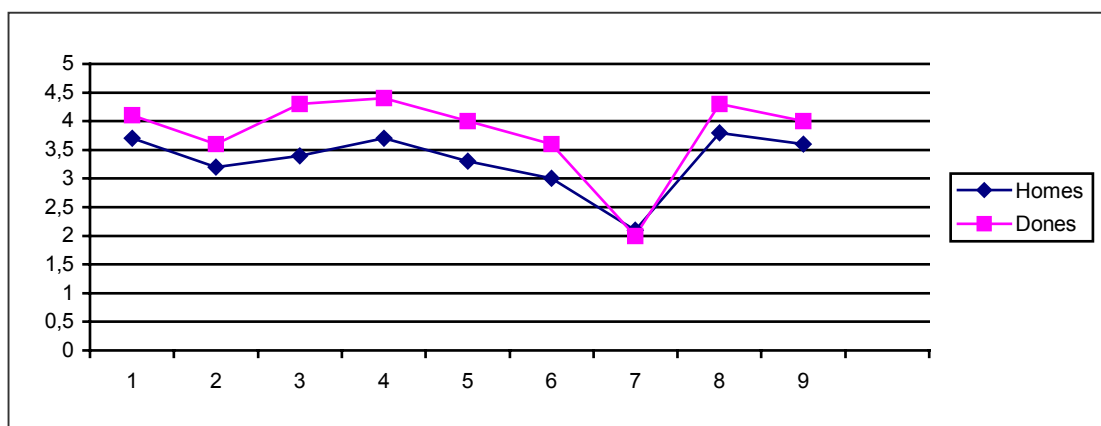
Aquestes petites contraccions són menys accentuades en les dones, motiu pel qual apareixen tot un conjunt de diferències entre aquests i els homes. Podem observar com existeix major nivell de concordança en les dones i com les seves puntuacions són més altes que les dels homes.

Hem de considerar, doncs, que en aquest sentit es produeixen diferències significatives de pensament entre els homes i les dones.

ASPECTES RELACIONATS AMB ELS MOMENTS DE L'AVALUACIÓ	Mitjana		Signif.
	J	K	
1. L'avaluació inicial serveix per conèixer el nivell inicial i les competències de l'alumnat	3,7	4,1	---
2. L'avaluació inicial serveix per orientar els alumnes en el seu aprenentatge	3,2	3,6	---
3. L'avaluació inicial serveix per ajustar la programació que s'ha fet prèviament	3,4	4,3	***J <K
4. L'avaluació formativa serveix per a la regulació pedagògica	3,7	4,4	***J <K
5. L'avaluació formativa serveix per gestionar els errors	3,3	4,0	***J <K
6. L'avaluació formativa serveix per reforçar els èxits	3,0	3,6	*J <K
7. L'avaluació final o sumativa serveix exclusivament per posar una nota o qualificació a l'alumnat	2,1	2,0	---
8. L'avaluació final o sumativa serveix per determinar el nivell assolit per cada alumne	3,8	4,3	***J <K
9. L'avaluació final o sumativa serveix per iniciar un nou procés d'ensenyament-aprenentatge	3,6	4,0	---
TOTALS	3,3	3,8	***J <K

\* p<0.05    \*\* p<0.01    p<0.00

Taula 57: Aspectes relacionats amb els moments de l'avaluació, segons el sexe



Gràfic 70: Aspectes relacionats amb els moments de l'avaluació, segons el sexe

### • Sobre la participació de l'alumnat en l'avaluació

Existeix, tant en els homes com en les dones, una visió que els alumnes han de participar en l'avaluació i així ho manifesten en les valoracions donades a aquests aspectes.

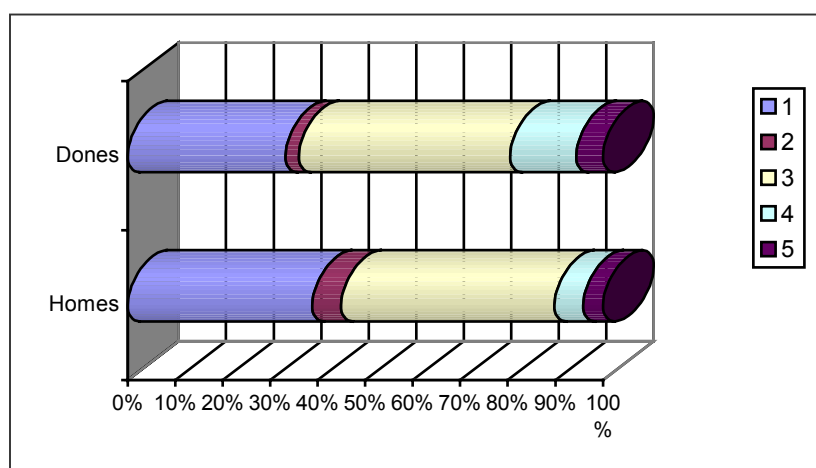
Però, a pesar d'aquesta conscienciació dels docents respecte a la necessitat que l'alumne participi en l'avaluació, aquest fet no queda totalment recollit i demostrat en les valoracions. Considerem que aquests resultats

mostren tímids intents que l'alumne participi però que aquests es limiten a aspectes superficials i no decisoris del procés d'avaluació.

Aquests resultats també ens posen de manifest que els docents senten la necessitat de trobar mecanismes que articulin una veritable participació dels alumnes en el procés d'avaluació.

	HOMES	DONES
1 En general no participen i el professor assumeix personalment	38,8%	33,3%
2 L'alumnat participa molt poc, es limita a prendre nota	6,1%	2,8%
3 L'alumnat participa una mica valorant el seu treball	44,8%	44,4%
4 L'alumnat participa bastant donant un criteri	6,1%	13,9%
5 L'alumnat participa molt i pot prendre decisions	4,1%	5,6%

Taula 58: Participació de l'alumnat en l'avaluació, segons el sexe



Gràfic 71: Participació de l'alumnat en l'avaluació, segons el sexe

• **Sobre alguns aspectes vinculats a l'avaluació de l'Educació Física: què és el que fa i què és el que s'hauria de fer?**

Les valoracions que els docents dels dos sexes fan sobre la situació que consideren és la real, és a dir, en la que veritablement es troben respecte a l'avaluació de l'Educació Física aporta diferències significatives puntuals entre ells.

Globalment, no podem considerar que existeixi diferència entre els homes i les dones ja que el processament informàtic de les dades no ens ho demostra. Aquestes diferències apareixen en les anàlisis d'alguns dels ítems valorats. Així, i en funció d'aquestes diferències, podem considerar que en les dones

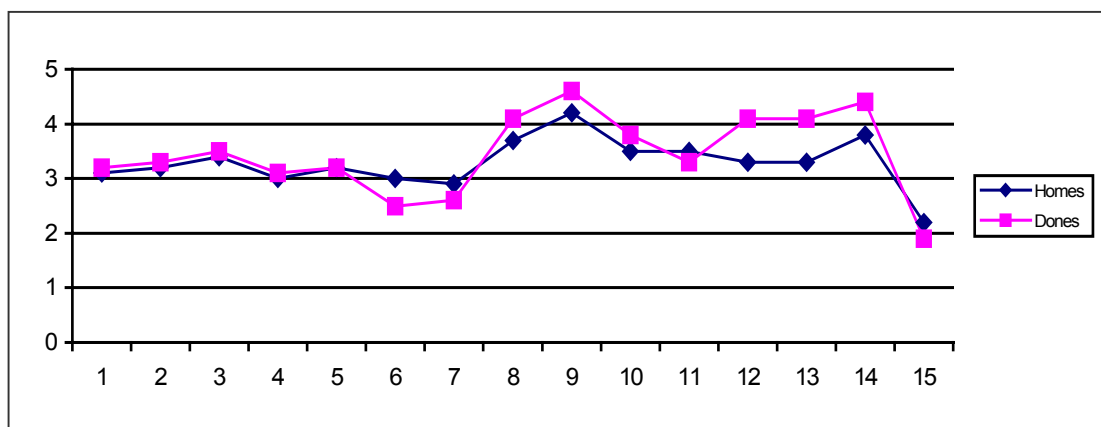
existeix una situació real de major preocupació per fer de l'avaluació un mecanisme de regulació pedagògica.

Les baixes puntuacions assignades als Ítems 6 i 7 posen de manifest que, ni els homes ni les dones coneixen els supòsits bàsics de l'avaluació criterial. Aquest fet es torna a evidenciar en les valoracions considerades ideals on, a pesar d'augmentar la puntuació, segueix sent de les més baixes.

QUÈ ÉS FA I QUÈ ÉS EL QUE S'HAURIA DE FER RESPECTE A L'AVALUACIÓ	REAL		Signif.
	J	K	
1. El PCC d'Educació Física i les programacions contemplen el sistema i criteris d'avaluació	3,1	3,2	---
2. El nivell d'elaboració de les Programacions Anuals de tots els nivells en el meu Departament és	3,2	3,3	---
3. L'avaluació té en compte els coneixements previs i/o nivell motriu de l'alumnat	3,4	3,5	---
4. En el meu departament tenim consensuats un model i uns criteris d'avaluació de l'Educació Física	3,0	3,1	---
5. L'avaluació té en compte les necessitats individuals de l'alumnat	3,2	3,2	---
6. El disseny de l'avaluació determina els respectius universos de mesura	3,0	2,5	---
7. El disseny de l'avaluació especifica amb claredat els diferents criteris que conformen la línia de tall	2,9	2,6	---
8. La meua programació preveu activitats d'avaluació final o sumativa	3,7	4,1	---
9. Les activitats d'avaluació de la meua programació estan en relació amb els continguts i objectius treballats a classe	4,2	4,6	*J <K
10. La meua programació especifica els instruments i els criteris d'avaluació	3,5	3,8	---
11. Comunico a l'alumnat els objectius que d'ells espero al finalitzar cada unitat didàctica	3,5	3,3	***J >K
12. En el desenvolupament de les unitats didàctiques realitzo activitats per l'avaluació formativa	3,3	4,1	---
13. Reajusto la programació en funció dels resultats de l'avaluació formativa	3,3	4,1	***J <K
14. Utilitzo els resultats de l'avaluació per analitzar què puc millorar de la meua activitat docent	3,8	4,4	***J <K
15. Em reuneixo amb freqüència amb els companys i companyes del Departament per tal d'analitzar el sistema d'avaluació que utilitzem	2,2	1,9	---
TOTALS	3,3	3,5	---

\* p<0.05      \*\* p<0.01      p<0.00

Taula 59: Què és el que fa respecte a l'avaluació, segons el sexe (real)



Gràfic 72: Què és el que fa respecte a l'avaluació, segons el sexe (real)

Les valoracions que els docents dels dos sexes consideren que haurien de ser la situació ideal respecte a aquest conjunt d'aspectes relacionats amb l'avaluació ens aporten dos fets importants. El primer, és que tant en els homes com en les dones es produeix una pujada de les puntuacions. El segon, és l'aparició de diferències entre els dos sexes tant a nivell puntual d'alguns ítems com en la valoració global de tots ells.

En aquest sentit, tant els homes com les dones són conscients que es podrien millorar tots els aspectes vinculats a l'avaluació. En el seu conjunt, les dones expressen que aquesta millora hauria de tenir nivells superiors als expressats pels homes.

Els principals motius que determinen les diferències entre els homes i les dones són, bàsicament, la major concreció per part d'aquestes de l'avaluació en el PCC i en les programacions i en la realització d'activitats d'avaluació formativa.

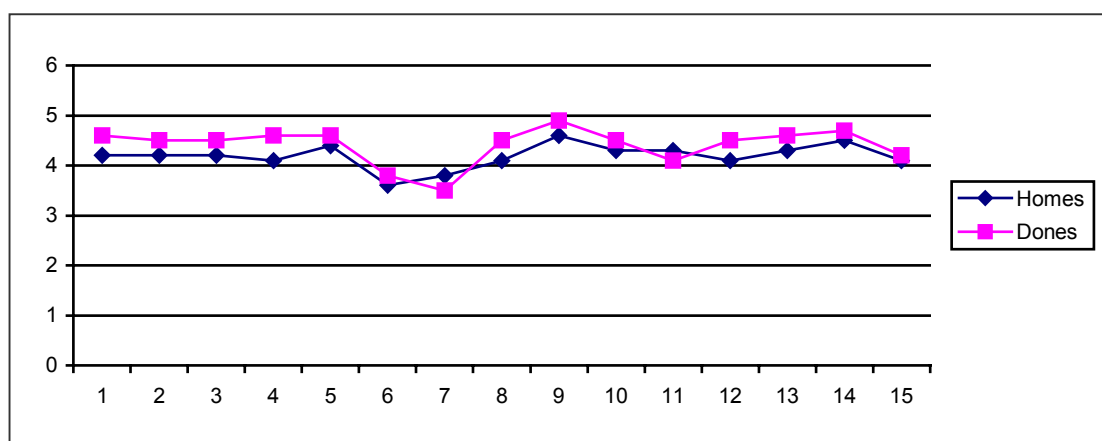
Considerem, per tant, que existeixen diferències entre els homes i les dones en aquesta valoració ideal. Igualment, considerem que aquestes diferències es produeixen no tant per les puntuacions de cada ítem sinó pel conjunt de tots ells.

QUÈ ÉS FA I QUÈ ÉS EL QUE S'HAURIA DE FER RESPECTE A L'AVALUACIÓ	IDEAL		Signif.
	J	K	
1. El PCC d'Educació Física i les programacions contemplen el sistema i criteris d'avaluació	4,2	4,6	*J <K
2. El nivell d'elaboració de les Programacions Anuals de tots els nivells en el meu Departament és	4,2	4,5	---
3. L'avaluació té en compte els coneixements previs i/o nivell motriu de l'alumnat	4,2	4,5	---
4. En el meu departament tenim consensuats un model i uns criteris d'avaluació de l'Educació Física	4,1	4,6	***J <K

5. L'avaluació té en compte les necessitats individuals de l'alumnat	4,4	4,6	---
6. El disseny de l'avaluació determina els respectius universos de mesura	3,6	3,8	---
7. El disseny de l'avaluació especifica amb claredat els diferents criteris que conformen la línia de tall	3,8	3,5	---
8. La meua programació preveu activitats d'avaluació final o sumativa	4,1	4,5	---
9. Les activitats d'avaluació de la meua programació estan en relació amb els continguts i objectius treballats a classe	4,6	4,9	---
10. La meua programació especifica els instruments i els criteris d'avaluació	4,3	4,5	---
11. Comunico a l'alumnat els objectius que d'ells espero al finalitzar cada unitat didàctica	4,3	4,1	---
12. En el desenvolupament de les unitats didàctiques realitzo activitats per l'avaluació formativa	4,1	4,5	*J <K
13. Reajusto la programació en funció dels resultats de l'avaluació formativa	4,3	4,6	---
14. Utilitzo els resultats de l'avaluació per analitzar què puc millorar de la meua activitat docent	4,5	4,7	---
15. Em reuneixo amb freqüència amb els companys i companyes del Departament per tal d'analitzar el sistema d'avaluació que utilitzem	4,1	4,2	---
TOTALS	4,1	4,4	*J <K

\* p<0.05    \*\* p<0.01    p<0.00

Taula 60: Què és el que s'hauria de fer respecte a l'avaluació, segons el sexe (ideal)



Gràfic 73: Què és el que s'hauria de fer respecte a l'avaluació, segons el sexe (ideal)

### 3.3. Anàlisi de l'actuació-valoració docent en funció de l'etapa educativa

El nivell d'ensenyament o, el que és el mateix, l'etapa educativa on exerceixen els docents constitueix, en principi, un factor discriminador de gran

importància per a l'estudi i la valoració de l'actuació docent. En aquesta variable conflueixen, a la vegada, dues titulacions (Diplomats i Llicenciats) corresponen, la primera a l'etapa de Primària i, la segona, a la de secundària. Això representa l'existència de formacions inicials diferents i probables perfils formatius també diferents.

És cert que també hem pogut comprovar que alguns mestres posseeixen alhora alguna llicenciatura, però, considerem que això no afecta als resultats ja que aquesta no acostuma a correspondre amb la d'Educació Física.

La titulació exigida per l'accés a la docència en cada una de les dues etapes és una diplomatura per a la de Primària i una llicenciatura per a la de secundària. Els mestres que imparteixen l'Educació Física en l'etapa de Primària han arribat a la mateixa, en la majoria dels casos, a través de la corresponent especialització en els seus estudis inicials (Mestre especialista en Educació Física), a través dels cursos de Postgrau d'adquisició de l'especialitat, o be, fent oposicions d'accés al cos de Mestres. A secundària, els professors que imparteixen l'Educació Física són, pel general, llicenciats en Educació Física o Ciències de l'Activitat Física.

Un altre factor derivat de les titulacions és els diferents itineraris de formació seguida tant pels mestres com pels professors i, alhora, la diversificada formació continuada seguida pels mateixos. En conjunt, tot plegat fa pensar que el següent anàlisi a partir de l'etapa educativa es presenta ric i variat en contrastos i aportacions.

### **• Coneixements previs sobre avaluació**

En els coneixements sobre avaluació no hem trobat diferències entre els mestres de l'etapa de Primària i els professors de l'ESO. En general, en els resultats s'aprecia unes valoracions una mica més altes en els professors de secundària.

En les puntuacions dels coneixements sobre l'avaluació dels diferents blocs de continguts podem observar que els mestres de primària obtenen puntuacions més altes en aquells continguts que són propis de la seva etapa. El mateix succeeix amb els professors de secundària en els seus blocs de continguts.

Les puntuacions més baixes les trobem, en els mestres de primària, en l'aplicació dels mecanismes de l'avaluació normativa i de la criterial junt amb la confecció d'escalas de classificació. En els professors de secundària, les puntuacions més baixes són per la confecció d'escalas de classificació i l'avaluació dels continguts d'expressió corporal.

Per altra part, les màximes puntuacions recauen sobre l'avaluació de la condició física en els de primària i en el coneixement de les finalitats de l'avaluació de l'Educació Física en els de secundària.

Globalment, podem considerar que el nivell de coneixements en matèria d'avaluació, tant dels mestres com dels professors, és bastant alt però que no arriba als màxims que seria desitjable per poder resoldre amb la màxima eficàcia el procés d'avaluació.

Observem, també, que els aspectes i conceptes més tradicionals de l'avaluació estan puntuats més alts que aquells que provenen de corrents més actuals i innovadores del sistema d'avaluació.

L'única diferència significativa que es produeix és parcial en un dels ítems valorats. Aquesta diferència correspon a un major convenciment en els professors de secundària de saber com poder qualificar als seus alumnes. Recordem que, en el model tradicional d'avaluació, la qualificació ha estat una de les màximes finalitats de l'avaluació.

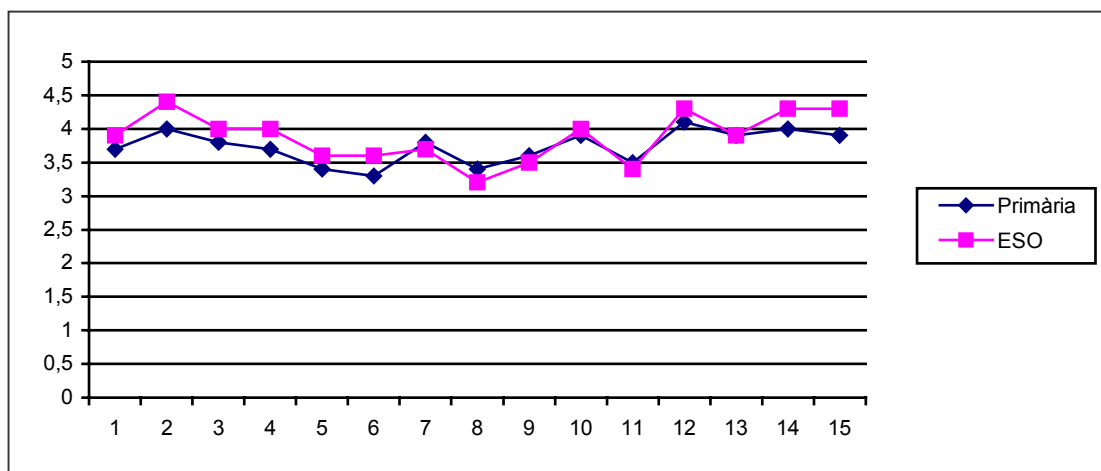
Finalment, hem de dir que globalment no podem considerar que existeixin diferències en els coneixements sobre avaluació entre els docents de primària i de secundària.

CONEIXEMENTS PREVIS SOBRE AVALUACIÓ	PRIMÀRIA		ESO		Signif.
	Mitj.	S	Mitj.	S	
1. Conec diferents models d'avaluació de l'Educació Física	3,7	0,8	3,9	0,7	---
2. Conec les finalitats de l'avaluació de l'Educ. Física escolar	4,0	0,8	4,4	0,7	---
3. Sé aplicar l'avaluació formativa	3,8	0,9	4,0	1,0	---
4. Conec els diferents tipus i tècniques d'avaluació en E. Física	3,7	0,8	4,0	0,7	---
5. Sé aplicar els mecanismes de l'avaluació normativa	3,4	0,8	3,6	0,9	---
6. Sé aplicar els mecanismes de l'avaluació criterial	3,3	0,8	3,6	1,0	---
7. Sé confeccionar llistes de control de la conducta motriu	3,8	0,7	3,7	1,1	---
8. Sé confeccionar escales de classificació	3,4	0,9	3,2	1,2	---
9. Sé avaluar les conductes perceptiu-motrius	3,6	0,8	3,5	0,9	---
10. Sé avaluar les habilitats coordinatives	3,9	0,7	4,0	0,9	---
11. Sé avaluar l'expressió corporal	3,5	1,0	3,4	1,1	---
12. Sé avaluar la condició física	4,1	0,7	4,3	0,7	---
13. Sé avaluar el joc	3,9	0,8	3,9	0,8	---
14. Sé avaluar les habilitats esportives	4,0	0,7	4,3	0,7	---
15. Sé com posar una qualificació als alumnes	3,9	0,9	4,3	0,6	*P<S
TOTALS	3,7	0,6	3,9	0,6	---

\* p<0.05      \*\* p<0.01      p<0.00

Taula 61: Coneixements previs sobre avaluació, segons l'etapa educativa





Gràfic 74: Coneixements previs sobre avaluació, segons l'etapa educativa

### • Consideració sobre l'avaluació de l'Educació Física escolar

El fet que tant els docents de primària com els de secundària considerin que l'avaluació de l'Educació Física és l'assoliment d'objectius, torna a confirmar la perennitat de la concepció tradicional de la mateixa i la presència de la tradicional pedagogia dels objectius.

Aquesta coincidència conceptual sobre l'avaluació té també una relació directa amb els models de formació inicial dels docents i en la transmissió de determinada concepció de l'avaluació la qual, no es correspon amb les corrents actuals d'educació ni amb una visió educativa i formativa de la mateixa.

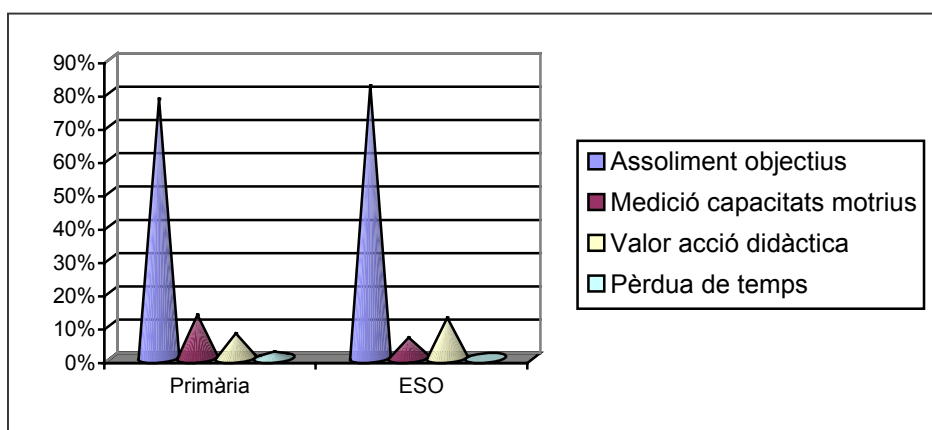
Els resultats obtinguts en els mestres de primària són bastant negatius des del punt de vista que representa la concepció educativa de l'etapa i més específicament de l'Educació Física i del paper que aquesta ha de tenir en l'escola i, per tant, del sistema d'avaluació que hauria d'estar present. D'aquesta manera, la concepció de l'avaluació com a mecanisme de comprovació de l'eficàcia de l'acció didàctica, que és el que hauria d'imperar en l'escola, es veu relegat a l'últim lloc en la concepció dels mestres.

El mateix succeeix en l'etapa de secundària però amb certes diferències respecte a l'anterior. La idea de l'avaluació com a mecanisme de comprovació del valor de l'acció didàctica ocupa el segon lloc en la concepció dels professors a pesar que existeix una gran distància entre aquesta i l'assoliment d'objectius. Igualment, en aquesta etapa i per diferents raons, existeix una major tradició en la concepció tradicional de l'avaluació.

En cap cas podem considerar que els resultats siguin positius i que donin resposta a les concepcions actuals de l'educació i a una avaluació ajustada a l'escola; és a dir, a una avaluació veritablement formativa i educativa.

	PRIMÀRIA	ESO
Assoliment d'objectius	77,8%	81,8%
Mesurament capacitats motrius	13,0%	6,1%
Valor acció didàctica	7,4%	12,1%
Pèrdua de temps	1,9%	0,0%

Taula 62: Consideració de l'avaluació de l'Educació Física, segons l'etapa educativa



Gràfic 75: Consideració de l'avaluació de l'Educació Física, segons l'etapa educativa

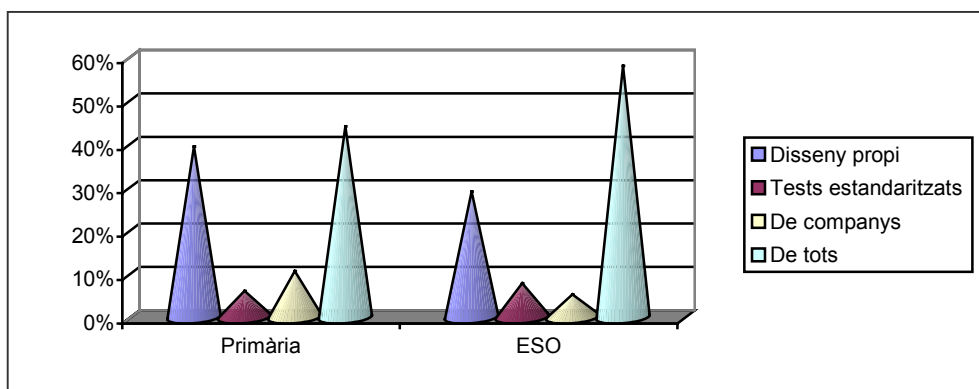
### • Procedència dels instruments utilitzats per l'avaluació

Els docents de les dues etapes tornen a coincidir en la procedència dels instruments que utilitzen per avaluar l'Educació Física. La combinació d'instruments procedents de diferents àmbits és l'opció escollida per les dues etapes.

Queda ben de manifest en les dues etapes un rebuig a utilitzar tests considerats estandarditzats, però, alhora, es pot apreciar una mena d'intent de substituir aquests instruments per altres que tinguin característiques semblants però dissenyats o adaptats pels propis mestres i professors.

	PRIMÀRIA	ESO
1 De disseny propi	39,3%	28,9%
2 Test estandarditzats	6,0%	7,8%
3 D'altres companys	10,6%	5,2%
4 De totes en conjunt	43,9%	57,8%

Taula 63: Procedència dels instruments d'avaluació, segons l'etapa educativa



Gràfic 76: Procedència dels instruments d'avaluació, segons l'etapa educativa

### • Dificultats sorgides en el disseny de l'avaluació

La individualització del procés d'ensenyament i aprenentatge junt al de l'atenció a la diversitat són les qüestions que representen major dificultat en el disseny de l'avaluació tant en primària com en secundària.

La segona dificultat apareguda torna a ser comú en les dues etapes i així, podem apreciar com la dificultat, en aquest cas, se centra en l'avaluació de determinats continguts de l'Educació Física.

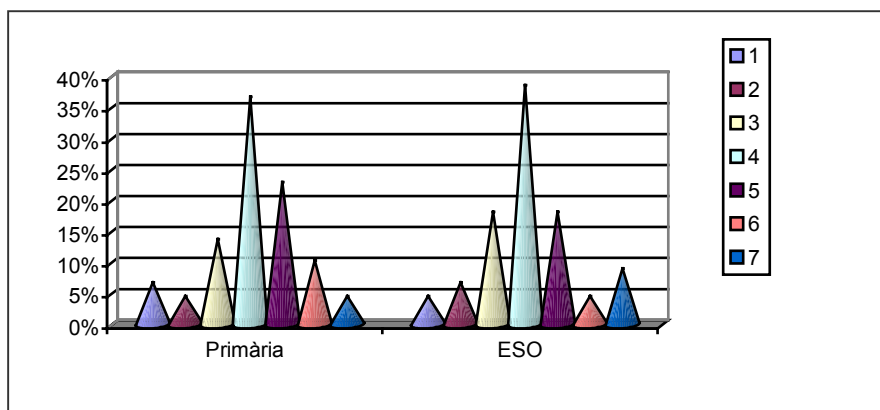
Al llarg de l'estudi hem pogut observar que les capacitats físiques són el contingut que representa menor dificultat d'avaluació en tots els docents. Les dificultats apareixen en l'avaluació de la resta dels blocs de continguts i, de manera comuna i molt especial, en l'avaluació de l'expressió corporal.

Altres dificultats en el disseny de l'avaluació expressades són:

- *En primària*: el grau de progressió d'alumnes amb un nivell inicial alt i la selecció de l'instrument més adequat.
- *En ESO*: que siguin fàcils d'observar.

	PRIMÀRIA	ESO
1 No tenen clars quins són els instruments més adients per a cada situació	6,8%	4,5%
2 No saben com dissenyar els instruments d'avaluació	4,5%	6,8%
3 Tenen dificultats en establir criteris per valorar els resultats dels alumnes	13,7%	18,1%
4 Individualitzar el procés i atendre la diversitat	36,7%	38,6%
5 Avaluar certs continguts de l'Educació Física	22,9%	18,1%
6 Avaluar els conceptes o les actituds	10,3%	4,5%
7 Altres	4,5%	9,0%

Taula 64: Dificultats en el disseny de l'avaluació, segons l'etapa educativa



Gràfic 77: Dificultats en el disseny de l'avaluació, segons l'etapa educativa

### • Dificultats sorgides en l'aplicació de l'avaluació

L'aplicació de l'avaluació representa un conjunt de dificultats tant en l'etapa de primària com en la de secundària. En el seu conjunt, aquestes dificultats són molt importants i afecten seriosament al procés d'avaluació.

La principal dificultat per als mestres de primària és el temps que implica l'avaluació, mentre que, per als professors de secundària, el principal problema és l'excessiu nombre d'alumnes. El registre i tractament de les dades i de la informació obtinguda també és una qüestió problemàtica per als docents de les dues etapes.

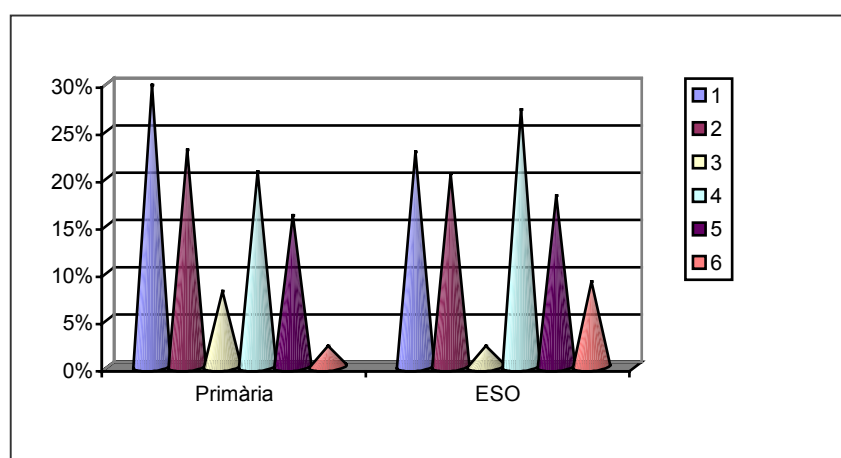
Cal pensar i qüestionar-se si veritablement els problemes radiquen en aquests aspectes o si l'origen dels mateixos és la utilització d'un model i sistema d'avaluació desfasat i que no soluciona ni dona respostes a les veritables necessitats i reptes que l'actual Sistema Educatiu planteja.

Altres dificultats en l'aplicació de l'avaluació expressades pels docents són:

- *En primària*: quan necessites avaluar alguna cosa puntual; buscar alternatives de joc per a la resta del grup i ser objectiu
- *En ESO*: La recuperació.

	PRIMÀRIA	ESO
1 El temps que implica dur a terme el procés d'avaluació	29,8%	22,7%
2 Registrar la informació que s'obté	22,9%	20,4%
3 Interpretar la informació obtinguda	8,0%	2,2%
4 L'excessiu nombre d'alumnes	20,6%	27,2%
5 Els diferents nivells motrius dels alumnes	16,0%	18,1%
6 Altres	2,2%	9,0%

Taula 65: Dificultats en l'aplicació de l'avaluació, segons l'etapa educativa



Gràfic 78: Dificultats en l'aplicació de l'avaluació, segons l'etapa educativa

### •Els professors avaluen per

Hi ha plena coincidència i unanimitat entre els docents de les dues etapes en què l'avaluació la fan perquè estan veritablement convençuts de la seva necessitat i utilitat.

En tot cas, podem apreciar com en l'etapa de primària existeix una apreciació més baixa d'aquest convenciment i que un percentatge considerable dels mestres reconeix que avalua per exigències administratives o del centre.

Aquest menor convenciment en l'etapa de primària de la necessitat d'avaluar pot estar justificat pel mateix motiu que venim defensant al llarg d'aquest estudi; és a dir, per la falta d'un model i sistema d'avaluació adequat a l'etapa i als plantejaments educatius actuals.

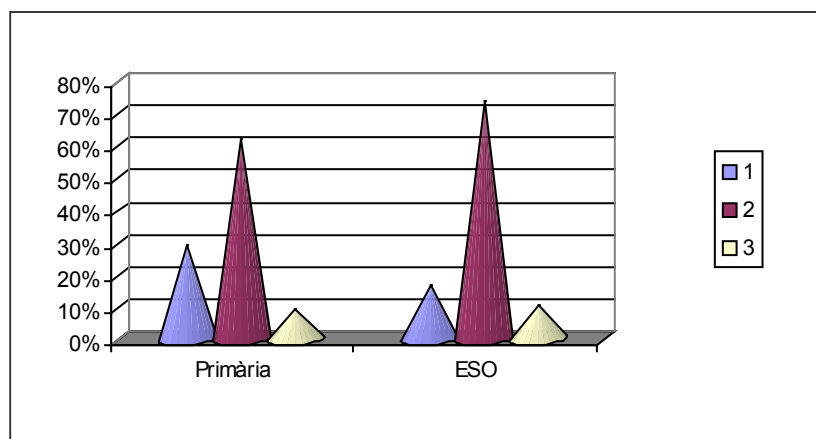
Altres motius expressats pels docents són:

- *En primària*: per veure la progressió en l'aprenentatge; per saber el nivell de l'alumne i per informar als pares

- En ESO: perquè l'alumne conegui la seva evolució; per veure la progressió en l'aprenentatge; per saber el nivell de l'alumne i per motivar a l'alumne

	PRIMÀRIA	ESO
1 Exigències administratives i del centre	29,1%	16,7%
2 Per convenciment personal	61,8%	73,3%
3 Altres motius	9,1%	10,0%

Taula 66: Motius pels quals els docents avaluen, segons l'etapa educativa



Gràfic 79: Motius pels quals els docents avaluen, segons l'etapa educativa

### • Consideració sobre la finalitat de l'avaluació de l'Educació Física

	PRIMÀRIA	ESO
1 Posar una nota o qualificació a l'alumnat	2,0%	3,2%
2 Determinar si s'han assolit i en quin nivell els objectius plantejats	38,8%	38,7%
3 Regular el procés d'ensenyament i aprenentatge	26,5%	29,0%
4 Conèixer la situació inicial dels alumnes	2,0%	0,0%
5 Observar el procés i els canvis que es produeixen	10,2%	16,1%
6 Conèixer el progrés i el rendiment dels alumnes	16,3%	6,5%
7 Valorar l'eficàcia de l'ensenyament	4,1%	3,5%

Taula 67: Finalitat de l'avaluació de l'Educació Física, segons l'etapa educativa

Ja hem dit anteriorment que la concepció de l'avaluació que està present en el pensament dels docents tant si són de primària com de secundària és la

tradicional pedagogia per objectius i el mesurament del cos. Novament tornen a tenir proves i evidències d'aquesta postura.

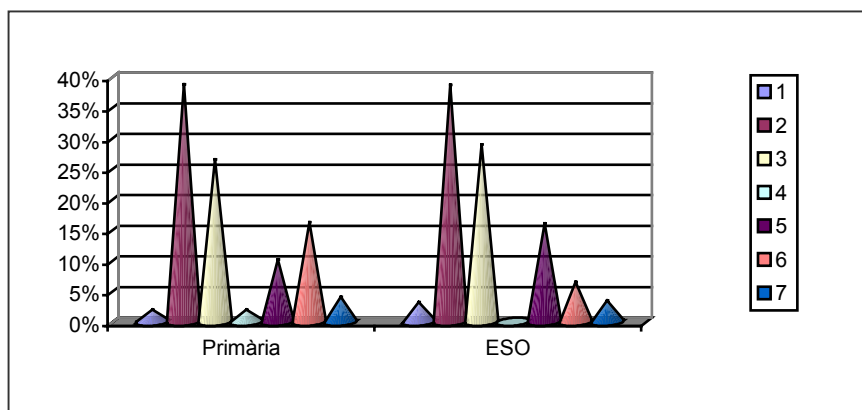
Podem comprovar, doncs, com tant els mestres com els professors majoritàriament pensen que la finalitat més important de l'avaluació és la determinació del nivell d'assoliment d'uns objectius plantejat prèviament.

De totes formes, a pesar que aquesta concepció sigui la més acceptada entre els docents, no arriba a representar el cinquanta per cent dels mateixos. En aquest sentit, la gran majoria dels docents es reparteixen entre les demés consideracions sobre la finalitat de l'avaluació.

Interpretem aquest fet de la mateixa manera que ho hem fet en situacions anteriors; és a dir, per la presència, de manera dominant, del model tradicional d'avaluació i per la percepció en molts docents de la ineficàcia i adequació d'aquest i la conseqüent necessitat de trobar alternatives i altres plantejaments a l'avaluació escolar.

Altres consideracions de la finalitat de l'avaluació expressades pels docents són:

- *En primària*: valorar l'actuació del professor



Gràfic 80: Finalitat de l'avaluació de l'Educació Física, segons l'etapa educativa

### • Sobre l'objecte de l'avaluació

En els docents de les etapes de primària i de secundària, l'objecte de la seva avaluació no es limita exclusivament a l'alumne i manifesten que tenen en compte altres elements.

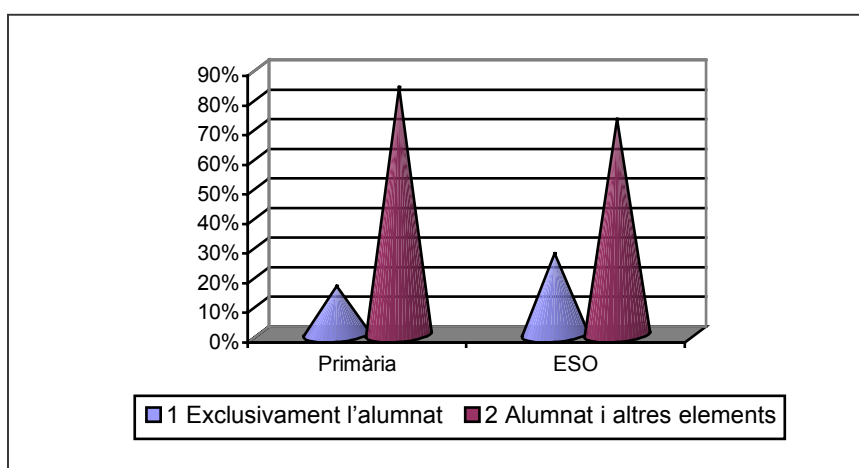
Aquest fet s'ha anat repetint al llarg de totes les anàlisis que hem fet. Però, a partir dels propis qüestionaris com de les reunions amb els grups de treball sobre l'Educació Física no hem pogut arribar a concretar amb exactitud quins són els altres objectes de l'avaluació. Queda pales que, el propi docent i,

en algun cas, les programacions són els altres elements que els docents consideren en l'avaluació.

Creiem que ens tornem a trobar davant del fet que representa la divergència que es dona entre el pensament del professor i l'activitat pràctica que desenvolupa. En aquest cas, més que trobar coincidència de criteri entre les etapes de primària i de secundària, considerem molt més important el fet que, en els dos casos, el pensament és un i que les accions no es corresponen totalment amb aquest pensament.

	PRIMÀRIA	ESO
1 Exclusivament l'alumnat	16,4%	27,3%
2 Alumnat i altres elements	83,6%	72,7%

Taula 68: *Objecte de l'avaluació en l'Educació Física, segons l'etapa educativa*



Gràfic 81: *Objecte de l'avaluació en l'Educació Física, segons l'etapa educativa*

### • Sobre l'avaluació del professor

La gran majoria dels docents de primària i de secundària tenen en compte la seva avaluació i manifesten que la porten a terme. Però, dels resultats obtinguts podem extreure les conclusions que a pesar d'aquesta generalització, el fet no es dona en les mateixes proporcions en una que en l'altra etapa.

Entre els professors de secundària existeix un nombre important que no té en compte la seva avaluació. En primària, també es dona el cas, però en percentatges més baixos.

Dues són les principals interpretacions d'aquests resultats. La primera, té el seu origen en els mateixos fets que ja hem destacat anteriorment; és a dir,

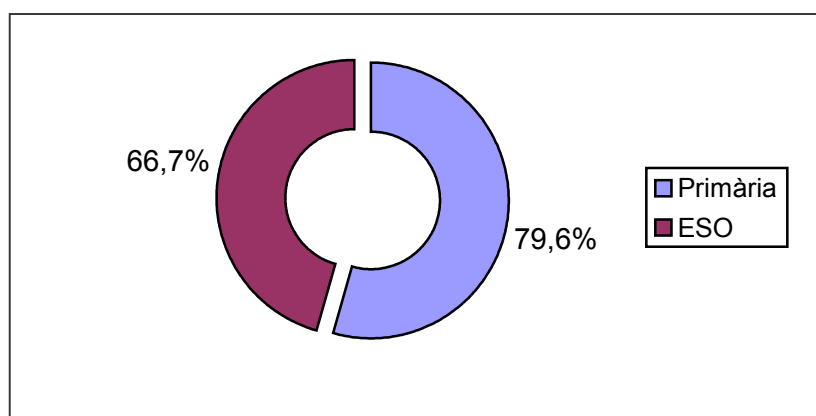


en la divergència que es produeix entre el pensament del professor i el que realment fa. Així, hem d'entendre que els professors manifesten que tenen en compte la seva avaluació, però posteriorment no es concreta com, de quina manera i per a què.

La segona interpretació radica en el fet que, tradicionalment, la concepció de l'avaluació del professor ha estat vinculada més a aspectes fiscalitzadors i d'inspecció i no tant com un element de millora i de progrés professional.

	PRIMÀRIA	ESO
L'avaluació contempla l'avaluació del professor	79,6%	66,7%

Taula 69: *Avaluació del professor, segons l'etapa educativa*



Gràfic 82: *Avaluació del professor, segons l'etapa educativa*

### • **Relació entre els continguts avaluats i els treballats a les classes**

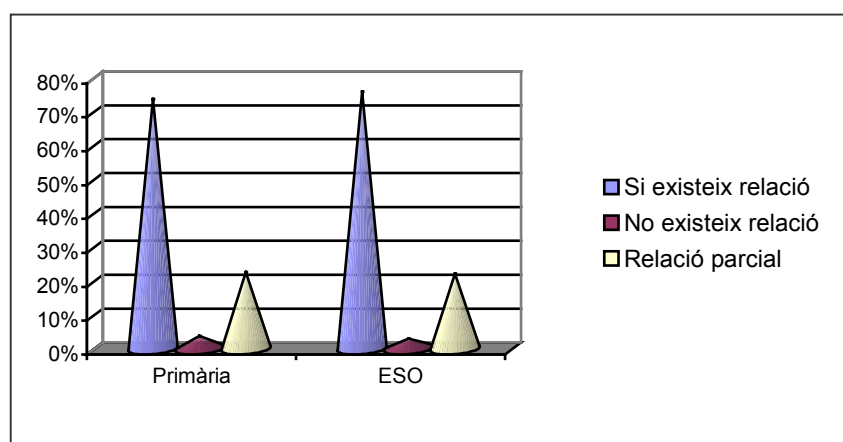
A pesar que existeixi coincidència entre els docents de les dues etapes en el reconeixement que avaluen allò que han treballat a les classes, no ens podem quedar conformes amb aquestes dades.

És molt preocupant que existeixin professors que la seva avaluació no tingui relació amb el que fan a les classes o que aquesta relació sigui parcial. Això vol dir, exactament, que l'avaluació està allunyada dels programes i, per tant, del procés d'ensenyament i aprenentatge.

Davant d'aquesta situació ens fem les següents preguntes: què és el que els docents avaluen? i, per què avaluen?. Probablement, les respostes poden ser que avaluen tan sols la condició física; és a dir, les capacitats motrius dels alumnes i, que avaluen per exigències administratives i del centre; és a dir, per complir amb els tràmits de les avaluacions de final de trimestre.

	PRIMÀRIA	ESO
1 Si existeix relació	73,6%	75,8%
2 No existeix relació	3,8%	3,0%
3 Existeix una relació parcial	22,6%	22,1%

Taula 70: Relació entre els continguts avaluats i els treballats a classe, segons l'etapa educativa



Gràfic 83: Relació entre els continguts avaluats i els treballats a classe, segons l'etapa educativa

### • Sobre l'avaluació dels continguts conceptuals

Igual que ha passat en anteriors anàlisis, l'avaluació dels continguts conceptuals representa un seriós problema per als docents. Aquesta dificultat també es veu reflectida entre els mestres de primària i els professors de secundària.

La diferència que es produeix en els resultats de la valoració dels docents de les dues etapes té la seva explicació en què, quan més petits són els alumnes, més difícil és avaluar aquesta mena de continguts. Per això, a l'etapa de primària són menys avaluats els conceptes. També es dona en aquesta etapa un percentatge considerable de mestres que reconeixen obertament que no els avaluen.

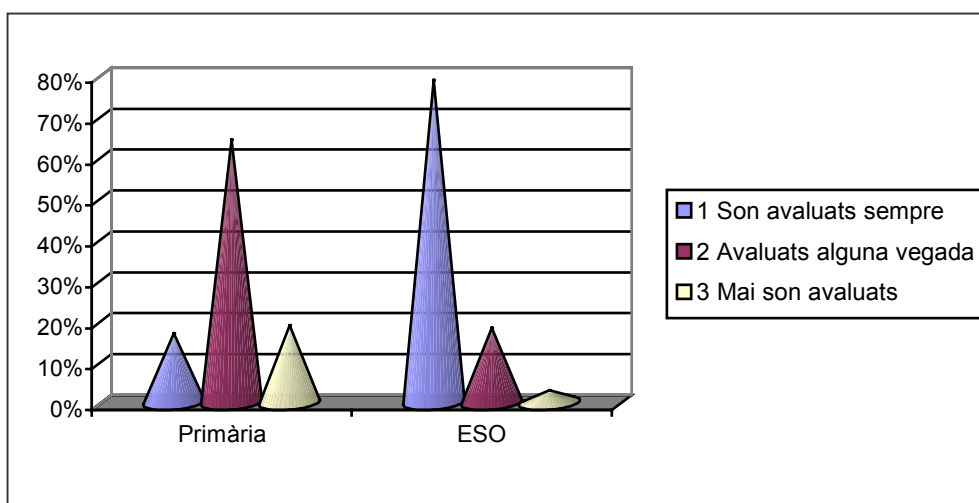
Altres formes d'avaluació dels continguts conceptuals expressades pels docents són:

- *En primària*: examen teòric escrit; examen teòric oral; a través de les classes pràctiques; amb fitxes teòriques; llibre de text de l'alumne; presentació de treballs individuals o en grup; coneixement del reglament de cada esport treballat; fitxes i verbalitzant situacions treballades

- *En ESO*: examen teòric escrit; examen teòric oral; llibre de text de l'alumne; presentació de treballs; diaris de classe; exposicions en grups i fitxes.

	PRIMÀRIA	ESO
1 Son avaluats sempre	17,0%	78,8%
2 Avaluats alguna vegada	64,2%	18,2%
3 Mai són avaluats	18,9%	3,0%

Taula 71: *Avaluació dels continguts conceptuals, segons l'etapa educativa*



Gràfic 84: *Avaluació dels continguts conceptuals, segons l'etapa educativa*

### • **Sobre l'avaluació dels continguts actitudinals**

Els percentatges corresponents a l'avaluació dels continguts actitudinals mostren que aquests són avaluats tant en una, com en l'altra etapa existint major percentatge en la de secundària. En cap de les dues es dona el fet que aquests continguts no siguin avaluats.

Entre les actuals orientacions de l'Educació Física trobem una que fa poc temps que es comença a generalitzar i que s'orienta a l'educació dels valors. L'avaluació de l'Educació Física sota un plantejament orientat al desenvolupament dels valors requereix, necessàriament, avaluar els mateixos.

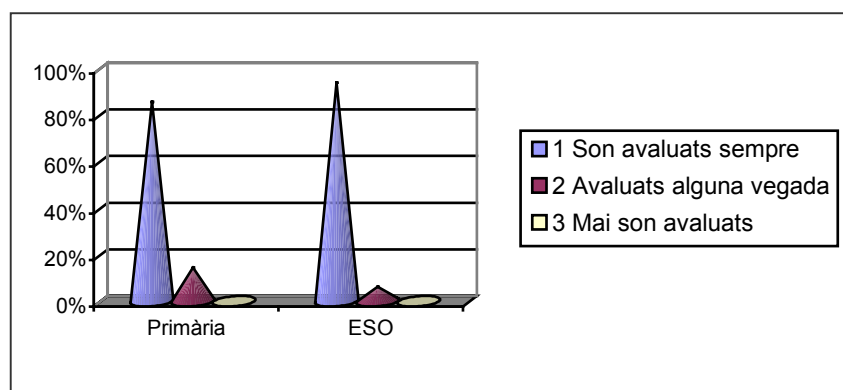
Altres maneres d'avaluar els continguts actitudinals expressades pels docents són:

- *En primària*: mitjançant l'observació; passant uns tests; comprovació d'ítems com hàbits, higiene, disciplina, vestiments, col·laboració, responsabilitat, etc. i amb una graella-full de seguiment.

- *En ESO*: comportament dia a dia; registre de comportaments; comprovació d'ítems com hàbits, higiene, disciplina, vestiments, col·laboració, responsabilitat, etc.; full d'observació i registre anecdòtic

	PRIMÀRIA	ESO
1 Son avaluats sempre	85,5%	93,9%
2 Avaluats alguna vegada	14,5%	6,1%
3 Mai són avaluats	0,0%	0,0%

Taula 72: *Avaluació dels continguts actitudinals, segons l'etapa educativa*



Gràfic 85: *Avaluació dels continguts actitudinals, segons l'etapa educativa*

### • **Sobre el sistema general preferit per avaluar als alumnes**

A part de la coincidència entre primària i secundària en què el sistema general d'avaluació preferit és aquell que proporciona informació dels progressos dels alumnes, nosaltres centrem l'atenció en la segona preferència.

En secundària existeix un percentatge més alt que en primària de docents que prefereixen sistemes numèrics per avaluar als seus alumnes. El mateix ocorre en els percentatges assignats a altres sistemes.

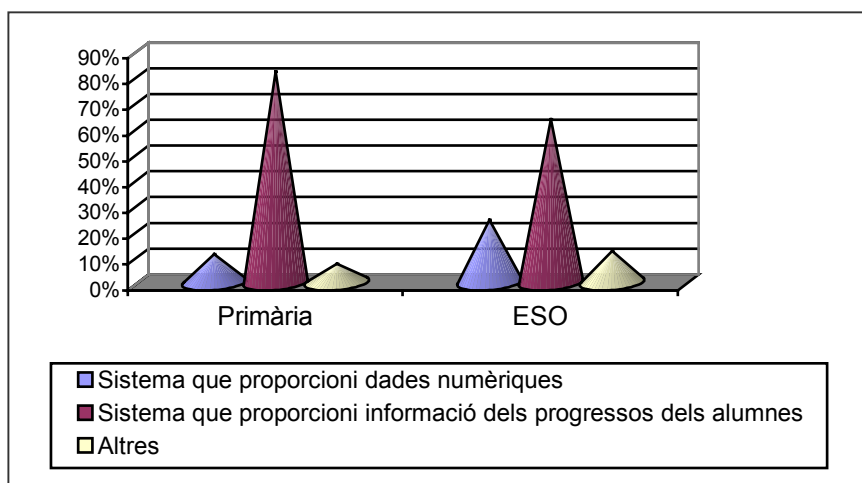
Com és ja habitual al llarg de tota l'anàlisi, aquí també és tornen a donar els dos fets ja habituals. Per un costat, la divergència entre el pensament del professor i el que veritablement fa a la pràctica. Per altre costat, l'existència de dos postures o concepcions de l'avaluació entre el conjunt de docents.

Altres sistemes d'avaluació preferits pels docents són:

- *En primària*: dades numèriques i sistemes d'informació.
- *En ESO*: dades numèriques i sistemes d'informació.

	PRIMÀRIA	ESO
1 Sistema que proporcioni dades numèriques	10,9%	24,2%
2 Sistema que proporcioni informació dels progressos dels alumnes	81,8%	63,3%
3 Altres	7,3%	12,1%

Taula 73: Sistema general d'avaluació, segons l'etapa educativa



Gràfic 86: Sistema general d'avaluació, segons l'etapa educativa

### • Instruments utilitzats para avaluar l'Educació Física

Els mestres de l'etapa de primària destaquen, per damunt dels altres instruments, que prefereixen aquells que utilitzen l'observació del comportament motriu dels alumnes. A pesar que aquest sigui l'instrument d'avaluació més destacat entre els mestres, el percentatge assignat no arriba al cinquanta per cent. En aquest sentit, i tenint en compte que el segon instrument preferit és aquell de caire més objectiu semblant al test, però de disseny propi, hem de considerar que hi ha una certa tendència a l'objectivació i a la quantificació de l'avaluació en aquesta etapa.

Els resultats de l'etapa de secundària mostren una major uniformitat en els percentatges assignats a cada un dels instruments. Així, podríem dir que, en aquesta etapa, l'avaluació se situa plenament en un plantejament que intenta ser objectiu a partir d'instruments que aporten informació que es pot quantificar i d'instruments que, sense ser tots ells estandarditzats, poden arribar a ser-ho.

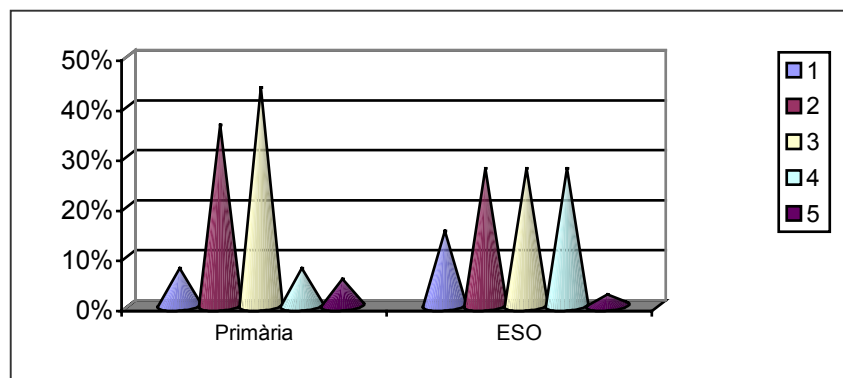
Altres instruments utilitzats per avaluar l'Educació Física expressats pels docents són:

- *En primària*: observació continuada i combinació de tots els instruments.

- En ESO: avaluació diària de cada sessió; combinació de tots els instruments i treballs

	PRIMÀRIA	ESO
1 Conjunt de tests estandarditzats	7,4%	14,9%
2 Conjunt de tests objectius de disseny propi o d'altres companys	36,1%	27,5%
3 Instruments d'observació del comportament motriu dels alumnes	43,66%	27,5%
4 Instruments d'interrogació (exàmens)	7,4%	27,5%
5 Altres	5,3%	2,2%

Taula 74: Instruments utilitzats per avaluar l'Educació Física, segons l'etapa educativa



Gràfic 87: Instruments utilitzats per avaluar l'Educació Física, segons l'etapa educativa

### • Model general per l'avaluació de l'Educació Física

A pesar que el model de l'assoliment d'objectius hagi estat el més valorat per avaluar l'Educació Física tant en l'etapa de primària com en la secundària, hem d'interpretar aquests resultats tenint molt present les puntuacions que obtenen els altres models.

En principi, no podem considerar que aquest model sigui veritablement el més utilitzat entre els docents ja que no arriba a assolir percentatges pròxims al cinquanta cent. Igualment, hem de considerar que l'observació de les capacitats i les habilitats així com la regulació pedagògica ocupen el segon i tercer lloc. Aquests dos últims models formen una manera similar d'entendre l'avaluació i estan, en certa manera, contraposats al model d'assoliment d'objectius.

En aquest sentit, hem de considerar que en els docents queda latent la formació i la concepció tradicional de la pedagogia per objectius però, que els models d'avaluació formativa i educativa fonamentats en l'observació i la

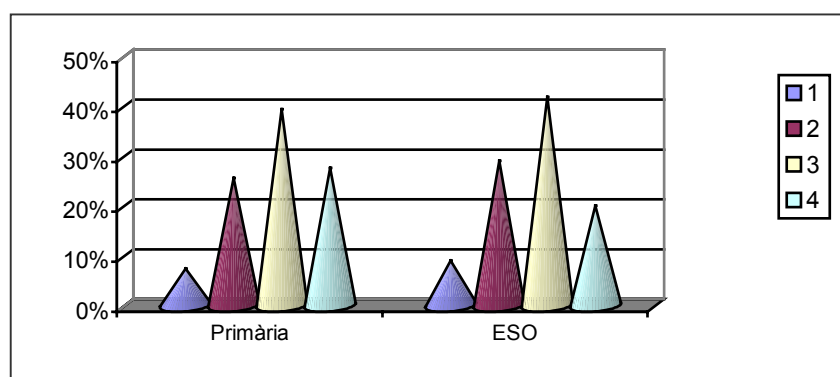
regulació pedagògica tenen una presència molt important.

En aquesta ocasió podem tornar a considerar que en els docents existeix una doble concepció de l'avaluació i que es mouen entre la més tradicional representada pel mesurament del cos i la pedagogia per objectius i, les més educatives i formatives consistents en l'observació i la regulació pedagògica.

A partir de la consideració anterior, l'anàlisi ens demostra que en l'etapa de primària existeix major tendència als models de regulació i, en secundària, la tendència es decanta cap a models més tradicionals.

	PRIMÀRIA	ESO
1 El mesurament de les capacitats físiques de l'alumnat	7,4%	9,0%
2 L'observació de les capacitats i habilitats motrius	25,5%	29,0%
3 L'assoliment dels objectius plantejats	39,3%	41,8%
4 La regulació pedagògica del procés d'ensenyament i aprenentatge	27,6%	20,0%

Taula 75: Model general d'avaluació de l'Educació Física, segons l'etapa educativa



Gràfic 88: Model general d'avaluació de l'Educació Física, segons l'etapa educativa

#### • Finalitat perseguida en la utilització d'un model d'avaluació

De la mateixa manera que ha ocorregut en les anàlisis realitzats anteriorment a partir d'altres variables personals i professionals, podem observar com aquí també es dona el fet que en cap cas, els docents consideren que la finalitat última de l'avaluació no és la comparació dels alumnes amb altres.

Això deixa molt clar que tots ells eviten utilitzar la referència avaluativa de caràcter normatiu amb grups de referència establerts de manera estandarditzada. Però, hem pogut comprovar com, en la pràctica, s'utilitza un referent normatiu establert a partir de criteris propis o del mateix Departament

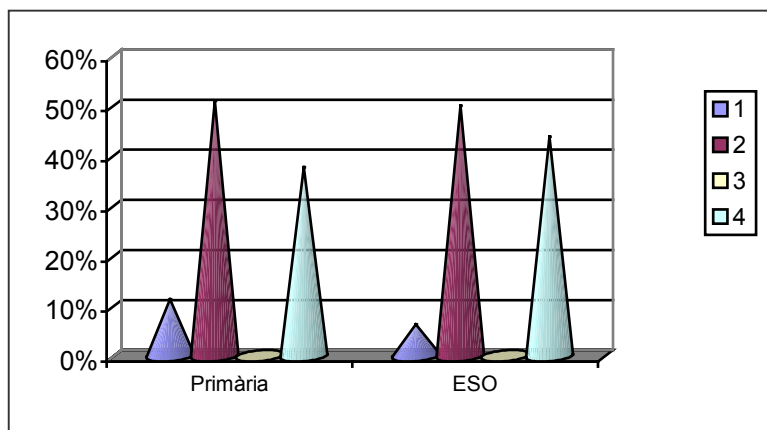
d'Educació Física del centre educatiu.

A partir dels resultats obtinguts no podem considerar que els mestres de primària actuïn de manera diferent dels professors de secundària. Els dos col·lectius coincideixen, en primer lloc, que la finalitat de l'avaluació ha d'orientar-se a determinar la posició de cada alumne respecte al domini d'unes conductes.

Si aquesta opció tingues un percentatge molt més alt i la valoració de l'apartat anterior donés com a resultat majoritari la regulació pedagògica podríem parlar que els docents realitzen una avaluació formativa i amb caràcter educatiu. Però, això no és així i, per tant, la conclusió és que la finalitat de l'avaluació no s'orienta a la regulació sinó al producte final, és a dir, a la comprovació del domini de determinades conductes o capacitats i, en definitiva, a posar una qualificació.

	PRIMÀRIA	ESO
1 Determinar la posició d'un subjecte respecte a un grup	11,3%	6,3%
2 Determinar la posició d'un subjecte respecte al domini d'unes conductes	50,9%	50,0%
3 Comparar el subjecte amb altres	0,0%	0,0%
4 Comparar el subjecte amb sí mateix	37,7%	43,8%

Taula 76: Finalitat que es persegueix amb el model d'avaluació, segons l'etapa educativa



Gràfic 89: Finalitat que es persegueix amb el model d'avaluació, segons l'etapa educativa

#### • L'avaluació dels diferents blocs de continguts

Per determinar com els docents de les dues etapes educatives avaluen els respectius blocs de continguts hem partit dels resultats que ens donen la



priorització ordenada dels instruments mes a menys utilitzats.

Hem atorgat una puntuació a cada instrument en funció del lloc que ocupen en la valoració de cada un dels blocs de continguts de l'etapa. Així, la puntuació donada és la següent:

- 1er lloc: 5 punts
- 2n lloc: 4 punts.
- 3er lloc: 3 punts
- 4t lloc: 2 punts.
- 5è lloc: 1 punt.
- No apareix: 0 punts.

A partir d'aquestes valoracions hem calculat els percentatges respectius a cada una de les cinc opcions de resposta i hem pogut determinar la manera d'avaluar cada contingut i els instruments utilitzats per avaluar l'Educació Física.

A continuació analitzem els resultats obtinguts en cada una de les dues etapes educatives.

#### **A) Per a l'etapa de primària**

Mitjançant l'anàlisi explicat, els resultats que hem obtingut en l'etapa de primària ens aporten un empat en el primer lloc entre les plantilles d'observació i els tests de disseny propi. Com sigui que les plantilles d'observació apareixen més vegades en primer lloc, hem de pensar que aquest és l'instrument més utilitzat per avaluar el conjunt dels blocs de continguts de l'etapa de primària.

El fet que els tests de disseny propi junt amb els de caire estandarditzats formin un percentatge considerable ens fa pensar que existeix una clara tendència en l'etapa per fer una avaluació el més objectiva possible.

Aquesta tendència queda clarament de manifest quan observem que per avaluar les quatre capacitats físiques bàsiques l'instrument preferit sempre són els tests estandarditzats seguits dels de disseny propi.

Podem arribar a interpretar que l'avaluació se centra sobre les capacitats físiques a partir de tests estandarditzats i que en els altres continguts es fa una mena d'observació poc sistematitzada i, en ocasions, no s'avaluen altres aspectes.

			GLOBALMENT
<i>Control i Consciència Corporal</i>		Plantilles Observació Tests propis Tests estandarditzats Altres No avalua	
<i>Habilitats Coordinatives</i>		Plantilles Observació Tests propis Tests estandarditzats No avalua	
<i>Capacitats Condicionals</i>	<i>Resistència</i>	Tests estandarditzats Tests propis Plantilles Observació Altres No avalua	
	<i>Força</i>	Tests estandarditzats Tests propis Plantilles Observació No avalua Altres	
	<i>Velocitat</i>	Tests estandarditzats Tests propis Plantilles Observació Altres No avalua	
	<i>Flexibilitat</i>	Tests estandarditzats Tests propis Plantilles Observació Altres No avalua	
<i>Expressió Corporal i Dramatització</i>		Plantilles Observació Tests propis Altres No avalua	
<i>Jocs</i>		Plantilles Observació Tests propis Altres Tests estandarditzats No avalua	

Taula 77: Instruments utilitzats per avaluar els blocs de continguts de primària

#### B) Per a l'etapa de secundària

L'avaluació dels continguts de l'Educació Física en l'etapa de secundària es diferencia clarament de l'anterior etapa per la presència majoritària dels tests, tant els estandarditzats com els de disseny propi.

Els resultats obtinguts mostren una tendència molt accentuada a fer una avaluació objectiva però utilitzant una referència comparativa no estandarditzada la qual s'ha establert pels propis professors a partir de diferents criteris i mitjans.

La idea que ja apuntàvem en l'etapa de primària que l'avaluació gira al voltant de les capacitats físiques i que la resta de continguts no reben la mateixa consideració, en aquesta etapa queda molt més reflectida a partir de les dades obtingudes. Així, podem considerar que els tests són el principal instrument per avaluar l'Educació Física i, especialment, les capacitats físiques i que en la resta de continguts es justifica la seva avaluació a partir de certs instruments d'observació.

GLOBALMENT		
<i>Habilitats Motrius</i>		Tests propis Plantilles Observació Tests estandarditzats Altres No avalua
<i>Capacitats Físiques</i>	<i>Resistència</i>	Tests estandarditzats Tests propis Plantilles Observació Altres No avalua
	<i>Força</i>	Tests estandarditzats Tests propis Plantilles Observació No avalua
	<i>Velocitat</i>	Tests estandarditzats Tests propis Plantilles Observació No avalua
	<i>Flexibilitat</i>	Tests estandarditzats No avalua Tests propis Plantilles Observació Altres
<i>Tècniques d'Expressió Corporal</i>		Plantilles Observació No avalua Tests propis Altres
<i>Activitats Físico-esportives</i>		Plantilles Observació Tests propis Altres Tests estandarditzats

1. Tests propis (27%)
2. Tests estandarditzats (25%)
3. Plantilles observació (25%)
4. Altres (12%)
5. No avalua (11%)

Taula 78: Instruments utilitzats per avaluar els blocs de continguts de la ESO

#### • Sobre els moments en què es realitza l'avaluació

Les dades que els resultats de l'anàlisi ens donen entre les dues etapes no són motiu per considerar que existeixin diferències conceptuals entre els docents de les dues etapes respecte a l'aplicació dels conceptes temporals de l'avaluació formativa.

Aquestes diferències es poden interpretar des d'un plantejament totalment didàctic ja que les programacions en primària són unitats temporals molt més curtes que els crèdits educatius de secundària, els quals, tenen una durada de 35 hores fet que justifica àmpliament que els professors d'aquesta etapa actuïn de manera diferent.

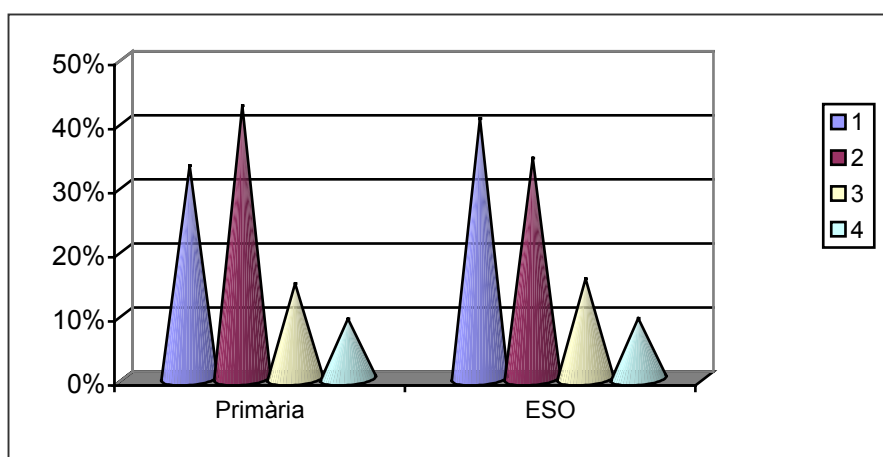
D'aquesta manera, els mestres prefereixen fer una avaluació inicial i sumativa pel conjunt de les seves unitats de programació (unitats didàctiques) i una avaluació formativa en el desenvolupament de les mateixes. Mentre que, els professors de secundària opten per fer els tres tipus d'avaluació per cada una de les unitats didàctiques o crèdits educatius.

Altres moments de l'avaluació expressats pels docents són:

- *En primària*: comprovant allò que esperava de cada nen i el seu resultat. Tan sols avaluació inicial i formativa
- *En ESO*: tan sols avaluació formativa

	PRIMÀRIA	ESO
1 Realitzen una avaluació inicial, una formativa i una sumativa per cada unitat didàctica o crèdit.	33,3%	40,6%
2 Realitzen una avaluació inicial i final pel conjunt de les unitats didàctiques i una formativa en el desenvolupament de cada una d'elles	42,6%	34,4%
3 Només fan avaluació formativa	14,8%	15,6%
4 De forma diferent	9,3%	9,4%

Taula 79: Moments en què es realitza l'avaluació, segons l'etapa educativa



Gràfic 90: Moments en què es realitza l'avaluació, segons l'etapa educativa

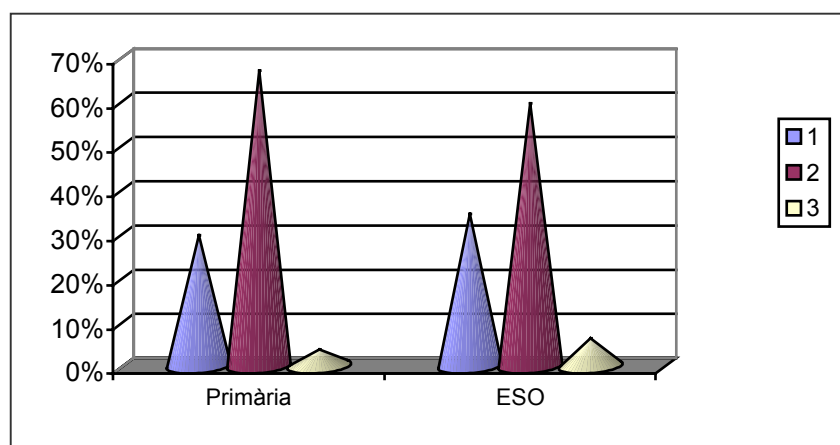
### • Sobre la determinació dels moments de l'avaluació formativa

Podem observar aquí, que els criteris per la determinació dels moments de l'avaluació són molt semblats en les dues etapes existint en secundària un cert allunyament dels plantejaments formatius de l'avaluació.

Aquests resultats posen de manifest l'existència de dues maneres d'actuar respecte a l'avaluació entre els docents de les dues etapes. Considerem, doncs, que existeixen docents que delimiten els moments de l'avaluació a partir de criteris temporals (generalment a final de cada trimestre) i, altres que es guien més per raons pedagògiques.

	PRIMÀRIA	ESO
1 Períodes de temps iguals (cada setmana, cada 10 dies, al final de trimestre...)	29,6%	34,4%
2 Raons pedagògiques de regulació del procés d'ensenyament i aprenentatge	66,7%	59,4%
3 L'atzar	3,7%	6,3%

Taula 80: *Determinació dels moments de l'avaluació formativa, segons l'etapa educativa*



Gràfic 91: *Determinació dels moments de l'avaluació formativa segons l'etapa educativa*

### • Aspectes relacionats amb els moments de l'avaluació

Els resultats de l'anàlisi inferencial entre les dues etapes tan sols ens mostra una diferencia significativa referent que els professors de secundària consideren en menor grau que els mestres de primària que l'avaluació sumativa serveixi per iniciar un nou procés d'ensenyament.

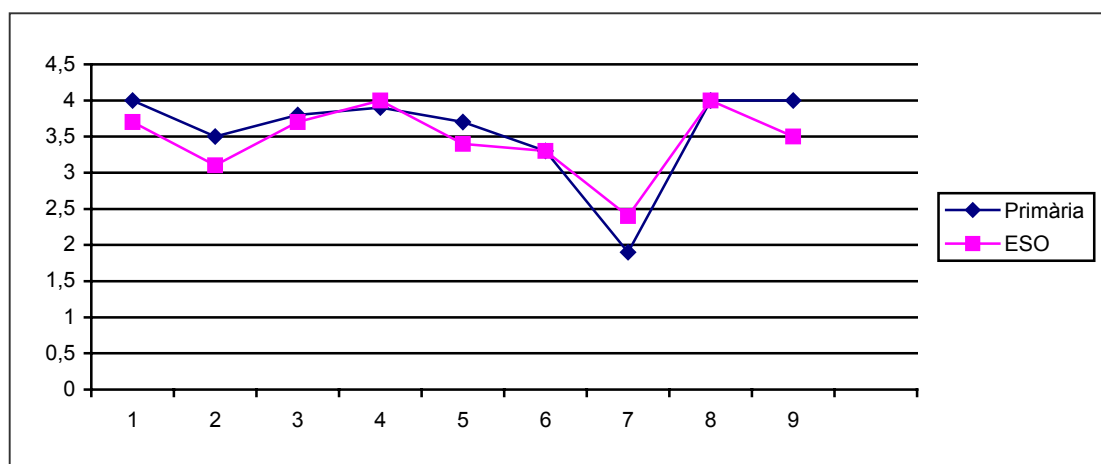
En la resta d'aspectes valorats, ni en el conjunt dels mateixos, no es

produeix cap diferència que es pugui considerar significativa. Però, en els resultats es detecta dues perspectives en l'orientació dels criteris i aspectes que determinen l'avaluació formativa. Així, en els mestres de primària s'aprecia una tendència més de caràcter pedagògic mentre que, en els de secundària, l'avaluació està definida més per altres criteris o influències.

ASPECTES RELACIONATS AMB ELS MOMENTS DE L'AVALUACIÓ	Mitjana		Signif.
	PRIMÀRIA	ESO	
1. L'avaluació inicial serveix per conèixer el nivell inicial i les competències de l'alumnat	4,0	3,7	---
2. L'avaluació inicial serveix per orientar els alumnes en el seu aprenentatge	3,5	3,1	---
3. L'avaluació inicial serveix per ajustar la programació que s'ha fet prèviament	3,8	3,7	---
4. L'avaluació formativa serveix per a la regulació pedagògica	3,9	4,0	---
5. L'avaluació formativa serveix per gestionar els errors	3,7	3,4	---
6. L'avaluació formativa serveix per reforçar els èxits	3,3	3,3	---
7. L'avaluació final o sumativa serveix exclusivament per posar una nota o qualificació a l'alumnat	1,9	2,4	---
8. L'avaluació final o sumativa serveix per determinar el nivell assolit per cada alumne	4,0	4,0	---
9. L'avaluació final o sumativa serveix per iniciar un nou procés d'ensenyament-aprenentatge	4,0	3,5	*P>S
TOTALS	3,6	3,5	---

\* p<0.05    \*\* p<0.01    p<0.00

Taula 81: Aspectes relacionats amb els moments de l'avaluació, segons l'etapa educativa



Gràfic 92: Aspectes relacionats amb els moments de l'avaluació, segons l'etapa educativa

• **Sobre la participació de l'alumnat en l'avaluació**

Els resultats mostren que existeix quasi unanimitat de criteris entre els mestres de primària i els professors de secundària en quant al grau i la forma en què els alumnes participen en l'avaluació.

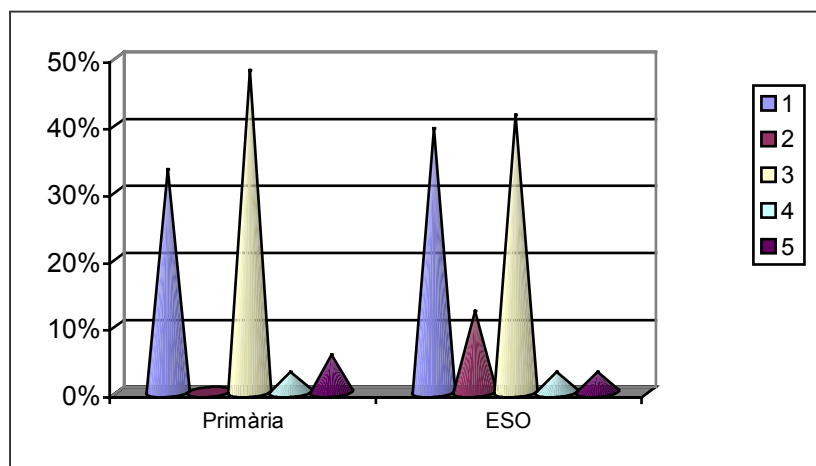
De totes formes, a pesar que la puntuació més alta l'obté l'opció que els alumnes participen una mica valorant el seu treball, no podem considerar que aquesta sigui la manera general en què tots els docents actuen. L'anàlisi de les dades ens aporta informació suficient per considerar que, pel general, els alumnes participen molt poc i, que en moltes ocasions, no participen.

Una anàlisi de les dades amb major profunditat i deteniment ens fan veure dos fets importants. El primer, que afecta tant a l'etapa de primària com a la de secundària, és l'apreciació que, en general, els alumnes no participen de l'avaluació i, que quan ho fan, es limiten a aspectes més de tipus burocràtic o a consultes molt puntuals.

El segon fet, se centra en les dades amb petites, però importants, diferències entre els mestres de primària i els professors de secundària. Degut a l'edat i característiques dels alumnes d'una i altra etapa, la participació en l'avaluació dels mateixos és més fàcil en secundària i, curiosament, les dades donen una major participació en l'etapa de primària. Aquest és un fet veritablement curiós ja que la intervenció dels alumnes de primària en l'avaluació és, al menys a nivell pràctic, molt més difícil.

	PRIMÀRIA	ESO
1 En general no participen i el professor assumeix personalment	33,3%	39,4%
2 L'alumnat participa molt poc, es limita a prendre nota	0,0%	12,1%
3 L'alumnat participa una mica valorant el seu treball	48,1%	
4 L'alumnat participa bastant donant un criteri	3,0%	3,0%
5 L'alumnat participa molt i pot prendre decisions	5,6%	3,0%

Taula 82: *Participació de l'alumnat en l'avaluació, segons l'etapa educativa*



Gràfic 93: *Participació de l'alumnat en l'avaluació, segons l'etapa educativa*

• **Sobre alguns aspectes vinculats a l'avaluació de l'Educació Física: què és el que fa i què és el que s'hauria de fer?**

L'anàlisi inferencial ens dona dos aspectes que els mestres de primària no coincideixen amb els professors de secundària. El primer, és que en primària es té molt més en compte els coneixements inicials dels alumnes i, el segon, és que els professors de secundària assignen una puntuació més alta que els mestres a l'acció de comunicar als seus alumnes els objectius que d'ells esperen.

La resta de diferències trobades no són motiu de significació per poder establir diferències de manera categòrica en el pensament dels docents d'una i altra etapa. Però el cert és que, al llarg de l'anàlisi, observem una certa tendència en els mestres de primària a vincular l'avaluació als principis psicopedagògics de l'actual Sistema Educatiu, mentre que, en secundària es pot apreciar una major preocupació pels objectius d'aprenentatge.

Considerem també, que els docents de les dues etapes es mouen sota uns plantejaments de l'avaluació més propers als tradicionals alhora que són conscients que aquests plantejaments no estan en sintonia amb la concepció educativa actual. Tot això origina que en el seu pensament es produeix una mena de confrontació entre el que fan i el pensen que haurien de fer.

En l'apreciació de determinats conceptes dels demanats ens dona informació per poder pensar que en els docents de les dues etapes existeix un cert desconeixement d'aspectes bàsics i fonamentals d'una concepció de l'avaluació veritablement educativa i formativa. Un exemple d'aquesta apreciació és la baixa puntuació que obtenen els ítems 6 i 7.

La puntuació més alta de totes correspon a l'afirmació que els continguts que avaluen és corresponen amb aquells treballats a classe. Sabem, per les anàlisis d'apartats anteriors que això no és del tot cert ja que hem pogut

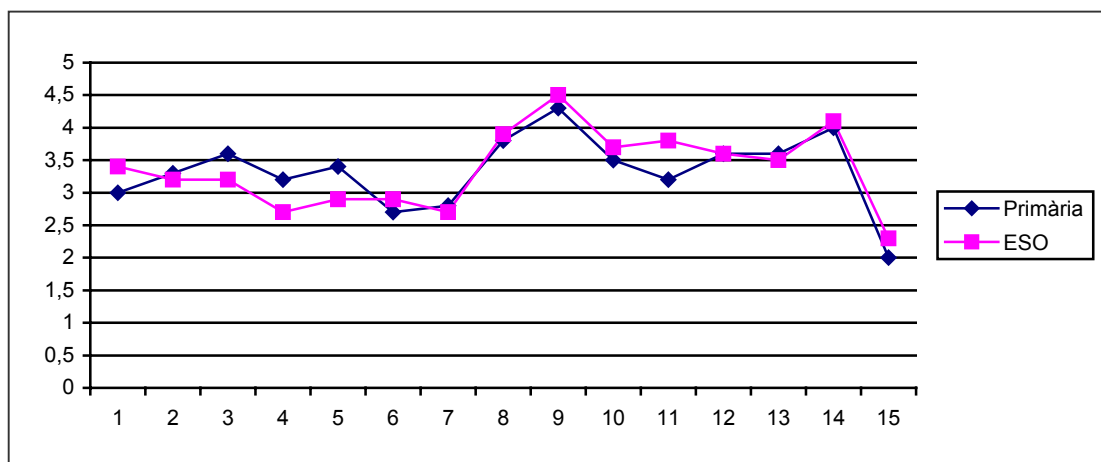


apreciar que existeix un grup important de docents que en altres apartats no manifesten els mateixos nivells de concordança.

QUÈ ÉS FA I QUÈ ÉS EL QUE S'HAURIA DE FER RESPECTE A L'AVALUACIÓ	REAL		Signif.
	PRIMÀRIA	ESO	
1. El PCC d'Educació Física i les programacions contemplen el sistema i criteris d'avaluació	3,0	3,4	---
2. El nivell d'elaboració de les Programacions Anuals de tots els nivells en el meu Departament és	3,3	3,2	---
3. L'avaluació té en compte els coneixements previs i/o nivell motriu de l'alumnat	3,6	3,2	*P>S
4. En el meu departament tenim consensuats un model i uns criteris d'avaluació de l'Educació Física	3,2	2,7	---
5. L'avaluació té en compte les necessitats individuals de l'alumnat	3,4	2,9	---
6. El disseny de l'avaluació determina els respectius universos de mesura	2,7	2,9	---
7. El disseny de l'avaluació especifica amb claredat els diferents criteris que conformen la línia de tall	2,8	2,7	---
8. La meua programació preveu activitats d'avaluació final o sumativa	3,8	3,9	---
9. Les activitats d'avaluació de la meua programació estan en relació amb els continguts i objectius treballats a classe	4,3	4,5	---
10. La meua programació especifica els instruments i els criteris d'avaluació	3,5	3,7	---
11. Comunico a l'alumnat els objectius que d'ells espero al finalitzar cada unitat didàctica	3,2	3,8	*P<S
12. En el desenvolupament de les unitats didàctiques realitzo activitats per l'avaluació formativa	3,6	3,6	---
13. Reajusto la programació en funció dels resultats de l'avaluació formativa	3,6	3,5	---
14. Utilitzo els resultats de l'avaluació per analitzar què puc millorar de la meua activitat docent	4,0	4,1	---
15. Em reuneixo amb freqüència amb els companys i companyes del Departament per tal d'analitzar el sistema d'avaluació que utilitzem	2,0	2,3	---
TOTALS	3,4	3,4	---

\* p<0.05      \*\* p<0.01      p<0.00

Taula 83: Què és el que fa respecte a l'avaluació, segons l'etapa educativa (real)



Gràfic 94: Què és el que fa respecte a l'avaluació, segons l'etapa educativa (real)

El primer i important aspecte que podem observar és l'augment de tots els ítems avaluats i, de manera considerable, d'aquells que en la valoració real tenien una puntuació més baixa.

Si observem el gràfic d'aquesta valoració de la situació considerada ideal podem comprovar com les dues línies (primària i secundària) varien considerablement a l'alça respecte a la valoració real. Igualment podem observar com les línies de les dues etapes segueixen un traçat paral·lel i quasi rectilini. Això s'entén en el sentit que tant els mestres de primària com els professors de secundària són conscients que podem millorar el procés d'avaluació i també com existeix una intenció de canvi i, en definitiva de millora professional.

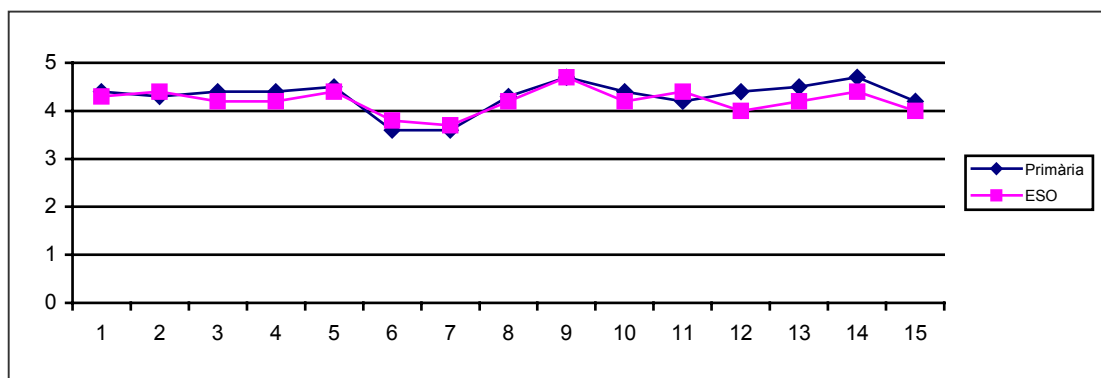
Aquestes dades ens tornen a demostrar que existeix desconeixement en la majoria de docents de les dues etapes dels supòsits bàsics de l'avaluació criterial com són la definició d'un univers de mesura i la determinació de la línia de tall. Els dos aspectes corresponents a això tornen a tenir les puntuacions més baixes.

Finalment, podem observar que, a pesar que els docents de les dues etapes considerin molt importants la majoria d'aspectes valorats, els mestres de primària superen, per una petita diferència, als professors de secundària en aquells aspectes que tenen a veure amb un caràcter més pedagògic de l'avaluació i de proximitat als principis psicopedagògics de l'ensenyament.

QUÈ ÉS FA I QUÈ ÉS EL QUE S'HAURIA DE FER RESPECTE A L'AVALUACIÓ	IDEAL		Signif.
	PRIMÀRIA	ESO	
1. El PCC d'Educació Física i les programacions contemplen el sistema i criteris d'avaluació	4,4	4,3	---
2. El nivell d'elaboració de les Programacions Anuals de tots els nivells en el meu Departament és	4,3	4,4	---
3. L'avaluació té en compte els coneixements previs i/o nivell motriu de l'alumnat	4,4	4,2	---
4. En el meu departament tenim consensuats un model i uns criteris d'avaluació de l'Educació Física	4,4	4,2	---
5. L'avaluació té en compte les necessitats individuals de l'alumnat	4,5	4,4	---
6. El disseny de l'avaluació determina els respectius universos de mesura	3,6	3,8	---
7. El disseny de l'avaluació especifica amb claredat els diferents criteris que conformen la línia de tall	3,6	3,7	---
8. La meua programació preveu activitats d'avaluació final o sumativa	4,3	4,2	---
9. Les activitats d'avaluació de la meua programació estan en relació amb els continguts i objectius treballats a classe	4,7	4,7	---
10. La meua programació especifica els instruments i els criteris d'avaluació	4,4	4,2	---
11. Comunico a l'alumnat els objectius que d'ells espero al finalitzar cada unitat didàctica	4,2	4,4	---
12. En el desenvolupament de les unitats didàctiques realitzo activitats per l'avaluació formativa	4,4	4,0	---
13. Reajusto la programació en funció dels resultats de l'avaluació formativa	4,5	4,2	---
14. Utilitzo els resultats de l'avaluació per analitzar què puc millorar de la meua activitat docent	4,7	4,4	---
15. Em reuneixo amb freqüència amb els companys i companyes del Departament per tal d'analitzar el sistema d'avaluació que utilitzem	4,2	4,0	---
TOTALS	<b>4,3</b>	<b>4,1</b>	---

\*  $p < 0.05$       \*\*  $p < 0.01$        $p < 0.00$

Taula 84: Què és el que s'hauria de fer respecte a l'avaluació, segons l'etapa educativa (ideal)



Gràfic 95: Què és el que s'hauria de fer respecte a l'avaluació, segons l'etapa educativa (ideal)

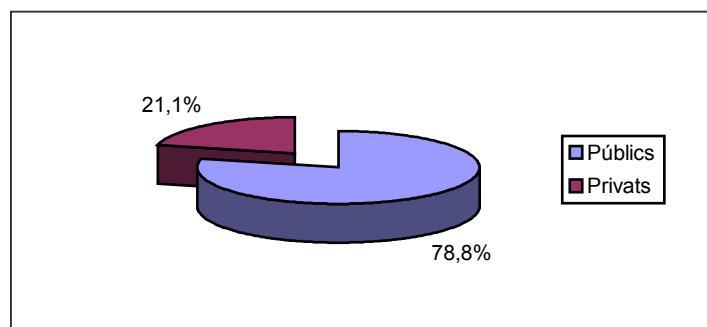
### 3.4. Anàlisi de l'actuació-valoració docent en funció del tipus de centre

En aquest apartat estudiarem la manera d'actuar dels docents en funció del tipus de centre on treballen.

En el qüestionari es donava l'opció de poder situar els centres educatius en funció de si la seva titularitat era pública, privada o privada concertada. El resultat obtingut a partir d'aquesta tipologia és el següent:

- Centres públics..... 78,8%
- Centres privats..... 1,1%
- Centres privats concertats ..... 20,0%

Pensem que, a part de l'origen dels recursos econòmics dels centres privats i dels privats concertats, no es donen més diferències que puguem considerar importants. Per això, hem decidit duu a terme l'anàlisi en funció de la tipologia dels centres a partir de dues soles categories i hem cregut oportú ajuntar en una mateixa els centres privats i els privats concertats. Com a resultat, obtenim una ampla majoria de centres públics i una petita representació dels centres privats. De totes formes, considerem que aquest resultat s'ajusta bastant a la realitat i que podem continuar amb l'anàlisi. Per tant, la variable d'estudi queda configurada de la següent forma:



Gràfic 96: Centres públics i privats

Realitzarem aquest estudi seguint la mateixa estructura i el mateix procediment utilitzat en els apartats anteriors.

#### • Coneixements previs sobre avaluació

Considerem que no existeixen diferències en els coneixements sobre avaluació entre els docents dels centres públics i privats. Les valoracions obtingudes són molt similars i es corresponen amb les obtingudes en l'anàlisi global efectuat anteriorment.

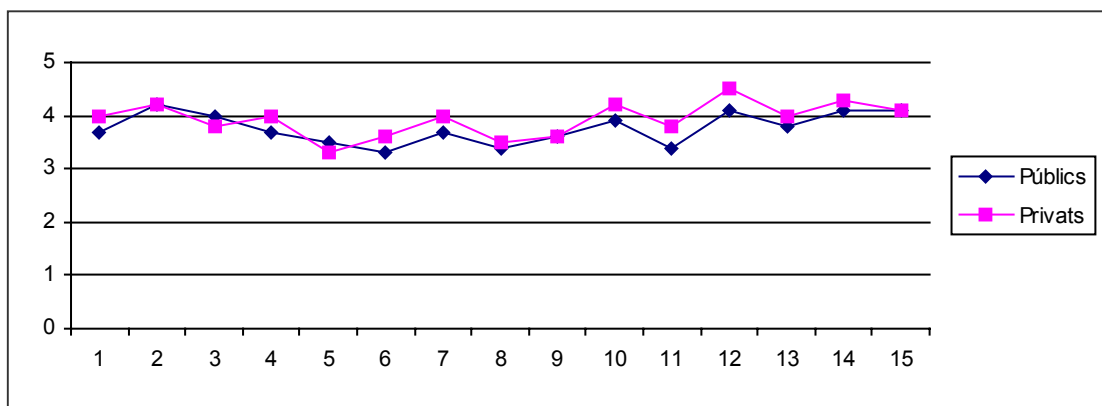
La diferència que es produeix entre els dos tipus de centres sobre l'avaluació de la condició física es pot entendre en el sentit que els centres privats tingut una visió més concreta sobre l'ordre, la disciplina, el valor físic del cos, etc.

CONEIXEMENTS PREVIS SOBRE AVALUACIÓ		PÚBLIC		PRIVAT		Signif.
		Mitj.	S	Mitj.	S	
1.	Conec diferents models d'avaluació de l'Educació Física	3,7	0,8	4,0	0,6	---
2.	Conec les finalitats de l'avaluació de l'Educ. Física escolar	4,2	0,8	4,2	0,5	---
3.	Sé aplicar l'avaluació formativa	4,0	0,9	3,8	0,9	---
4.	Conec els diferents tipus i tècniques d'avaluació en E. Física	3,7	0,8	4,0	0,9	---
5.	Sé aplicar els mecanismes de l'avaluació normativa	3,5	0,9	3,3	0,9	---
6.	Sé aplicar els mecanismes de l'avaluació criterial	3,3	0,8	3,6	1,0	---
7.	Sé confeccionar llistes de control de la conducta motriu	3,7	0,9	4,0	1,0	---
8.	Sé confeccionar escales de classificació	3,4	1,0	3,5	1,1	---
9.	Sé avaluar les conductes perceptiu-motrius	3,6	0,8	3,6	0,9	---
10.	Sé avaluar les habilitats coordinatives	3,9	0,7	4,2	0,8	---
11.	Sé avaluar l'expressió corporal	3,4	1,0	3,8	0,8	---
12.	Sé avaluar la condició física	4,1	0,7	4,5	0,5	*Pu<Pr
13.	Sé avaluar el joc	3,8	0,8	4,0	0,8	---
14.	Sé avaluar les habilitats esportives	4,1	0,7	4,3	0,8	---

15. Sé com posar una qualificació als alumnes	4,1	0,7	4,1	0,9	---
TOTALS	<b>3,8</b>	<b>0,6</b>	<b>3,9</b>	<b>0,5</b>	---

\* p<0.05      \*\* p<0.01      p<0.00

Taula 85: Coneixements previs sobre avaluació, segons el tipus de centre



Gràfic 97: Coneixements previs sobre avaluació, segons el tipus de centre

### • Consideració sobre l'avaluació de l'Educació Física escolar

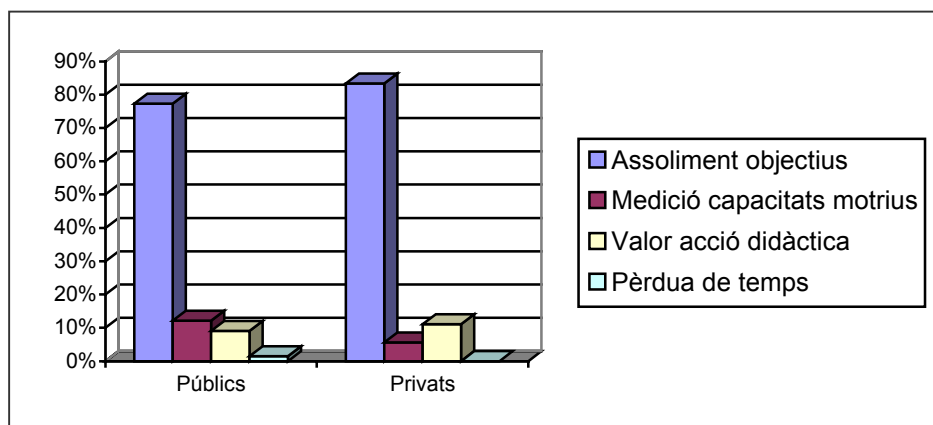
No s'aprecien consideracions diferents de l'avaluació entre els dos col·lectius i els resultats estan en plena coincidència amb els obtinguts anteriorment en la valoració global com en la dels diferents anàlisis realitzats en funció d'altres variables.

La puntuació més alta en els centres privats sobre la concepció de l'avaluació com assoliment d'objectius es pot justificar per la raó expressada en l'apartat anterior sobre la idea de determinats objectius que els centres privats es plantegen. És possible que a partir dels següents anàlisis puguem confirmar aquesta interpretació.

En cap cas, els docents dels centres privats consideren que l'avaluació és una pèrdua de temps.

	PÚBLIC	PRIVAT
Assoliment d'objectius	77,3%	83,3%
Mesurament capacitats motrius	12,1%	5,6%
Valor acció didàctica	9,1%	11,1%
Pèrdua de temps	1,5%	0,0%

Taula 86: Consideració de l'avaluació de l'Educació Física, segons el tipus de centre



Gràfic 98: Consideració de l'avaluació de l'Educació Física, segons el tipus de centre

### • Procedència dels instruments utilitzats per l'avaluació

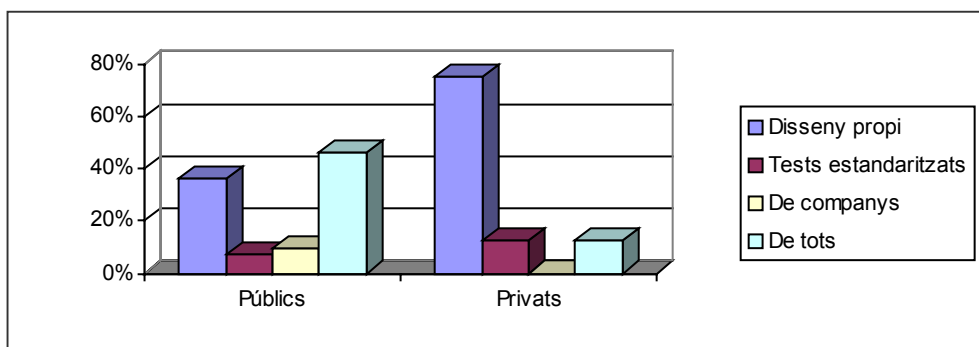
La lectura objectiva dels resultats ens mostra clarament com els docents dels centres privats tenen preferència en utilitzar instruments d'avaluació de disseny propi mentre que, en els centres públics l'opció preferida és una barreja de tots.

En la interpretació d'aquests resultats un altre cop ens torna a aparèixer una nova sospita que dona sentit i explica aquesta diferència. Pensem que els docents dels centres privats no tenen molt contacte amb els seus companys dels centres públics i, per tant, realitzen la seva tasca mes solitàriament. En conseqüència, aquest cert aïllament fa que resolguin per sí mateixos la majoria d'aspectes i qüestions professionals.

Aquesta nova sospita l'hem pogut apreciar en les reunions amb els grups de treball de l'Educació Física on els docents dels centres privats gairebé no hi participen.

	PÚBLIC	PRIVAT
1 De disseny propi	36,5%	75,0%
2 Test estandarditzats	7,3%	12,3%
3 D'altres companys	9,7%	0,0%
4 De totes en conjunt	46,3%	12,3%

Taula 87: Procedència dels instruments d'avaluació, segons el tipus de centre



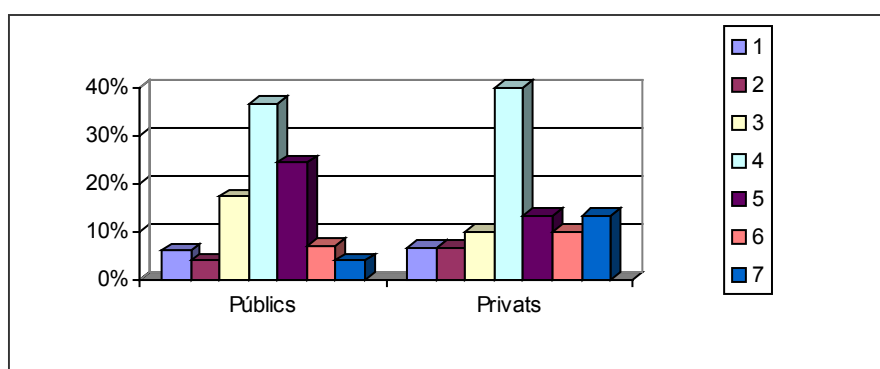
Gràfic 99: Procedència dels instruments d'avaluació, segons el tipus de centre

### • Dificultats sorgides en el disseny de l'avaluació

Els docents dels dos tipus de centres expressen tenir els mateixos problemes en el disseny de l'avaluació i els percentatges són molt similars. La individualització del procés, junt a l'avaluació de determinats continguts de l'Educació Física són, per als dos grups, els principals problemes.

	PÚBLIC	PRIVAT
1 No tenen clars quins són els instruments més adients per a cada situació	6,1%	6,6%
2 No saben com dissenyar els instruments d'avaluació	4,0%	6,6%
3 Tenen dificultats en establir criteris per valorar els resultats dels alumnes	17,3%	10,0%
4 Individualitzar el procés i atendre la diversitat	36,7%	40,0%
5 Avaluar certs continguts de l'Educació Física	24,4%	13,3%
6 Avaluar els conceptes o les actituds	7,1%	10,0%
7 Altres	4,0%	13,3%

Taula 88: Dificultats en el disseny de l'avaluació, segons el tipus de centre



Gràfic 100: Dificultats en el disseny de l'avaluació, segons el tipus de centre



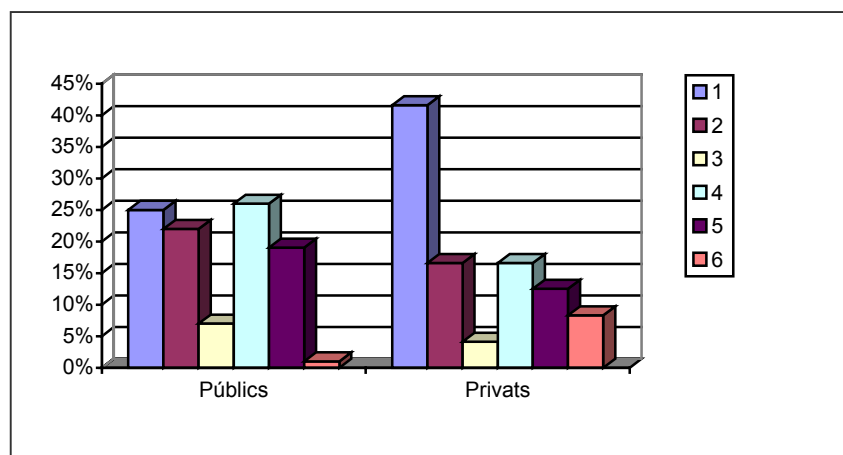
### • Dificultats sorgides en l'aplicació de l'avaluació

Alhora d'aplicar l'avaluació, les dificultats d'un i altre grup de docents són diferents. Per als dels centres públics el problema se centra en l'excessiu nombre d'alumnes que han d'atendre mentre que, per als dels centres privats el principal problema és el temps que implica l'avaluació.

Tant un problema com l'altre han estat, al llarg de les diferents anàlisis, preocupacions comunes i constants en totes les variables estudiades. Per aquest motiu, i també com a conseqüència dels resultats que estem obtenint en aquesta, podem començar a considerar que, tant els docents dels centres públics com privats, estan afectats per la mateixa concepció de l'avaluació i que el seu pensament respecte a ella no varia i que les diferències es limiten a aspectes molt puntuals i característics dels diferents centres.

	PÚBLIC	PRIVAT
1 El temps que implica dur a terme el procés d'avaluació	25,0%	41,6%
2 Registrar la informació que s'obté	22,0%	16,6%
3 Interpretar la informació obtinguda	7,0%	4,1%
4 L'excessiu nombre d'alumnes	26,0%	16,6%
5 Els diferents nivells motrius dels alumnes	19,0%	12,5%
6 Altres	1,0%	8,3%

Taula 89: Dificultats en l'aplicació de l'avaluació, segons el tipus de centre



Gràfic 101: Dificultats en l'aplicació de l'avaluació, segons el tipus de centre

### • Els professors avaluen per

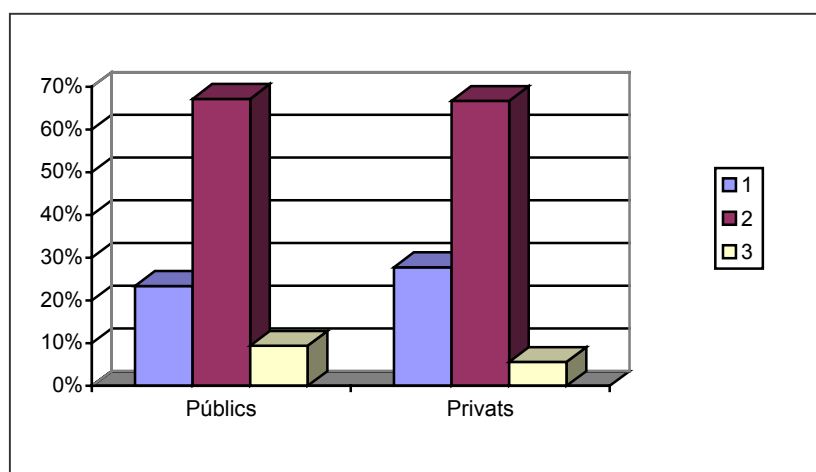
Amb aquests resultats hem de considerar que els docents dels centres públics com privats avaluen per convenciment personal. Així, aquest resultat no mostren diferències entre els dos grups ni tampoc amb els resultats obtinguts en anteriors anàlisis amb les altres variables.

Però, si observem els percentatges assignats a l'opció d'avaluar per exigències administratives o del centre, podem observar com aquí els resultats són diferents. Els centres privats mostren major tendència a justificar l'avaluació per exigències suposadament del propi centre.

Considerem, doncs, que no existeixen diferències entre els dos grups en l'opció sobre les motivacions per dur a terme l'avaluació, però que s'aprecia una major tendència en els docents dels centres privats a justificar la mateixa per obligació institucional.

	PÚBLIC	PRIVAT
1 Exigències administratives i del centre	23,4%	27,8%
2 Per convenciment personal	67,2%	66,7%
3 Altres motius	9,4%	5,6%

Taula 90: *Motius pels quals els docents avaluen, segons el tipus de centre*



Gràfic 102: *Motius pels quals els docents avaluen, segons el tipus de centre*

### • **Consideració sobre la finalitat de l'avaluació de l'Educació Física**

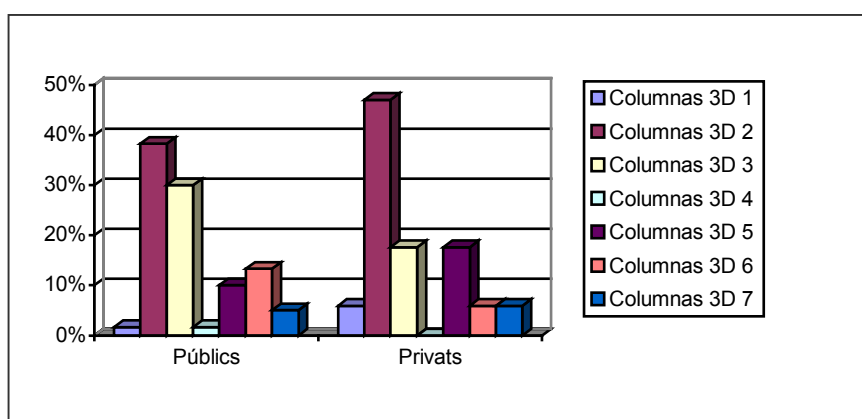
A pesar de la coincidència entre les dues tipologies de centres en la consideració sobre la finalitat de l'avaluació de l'Educació Física, observem certs matisos que ens fan interpretar que, per una part, en els centres privats existeix una major tendència al concepte d'avaluació com assoliment d'objectius; és a dir, l'avaluació s'orienta més al producte. Per altra part, la consideració de l'avaluació com a mitja per regular el procés d'ensenyament i aprenentatge té més acceptació en els centres públics que en els privats.

Novament, aquests resultats posen de manifest un dels fets diferencials que estem apuntat des de l'inici d'aquest apartat entre els dos tipus de centre.

Es tracta d'una major obsessió pels objectius, d'una concepció de l'Educació Física a l'escola amb certes diferències i, en definitiva, d'una concepció molt més tradicional de l'àrea en els centres privats.

	PÚBLIC	PRIVAT
1 Posar una nota o qualificació a l'alumnat	1,7%	5,9%
2 Determinar si s'han assolit i en quin nivell els objectius plantejats		47,1%
3 Regular el procés d'ensenyament i aprenentatge	30,0%	17,6%
4 Conèixer la situació inicial dels alumnes	1,7%	0,0%
5 Observar el procés i els canvis que es produeixen	10,0%	17,7%
6 Conèixer el progrés i el rendiment dels alumnes	13,3%	5,9%
7 Valorar l'eficàcia de l'ensenyament	5,0%	5,9%

Taula 91: Finalitat de l'avaluació de l'Educació Física, segons el tipus de centre



Gràfic 103: Finalitat de l'avaluació de l'Educació Física, segons el tipus de centre

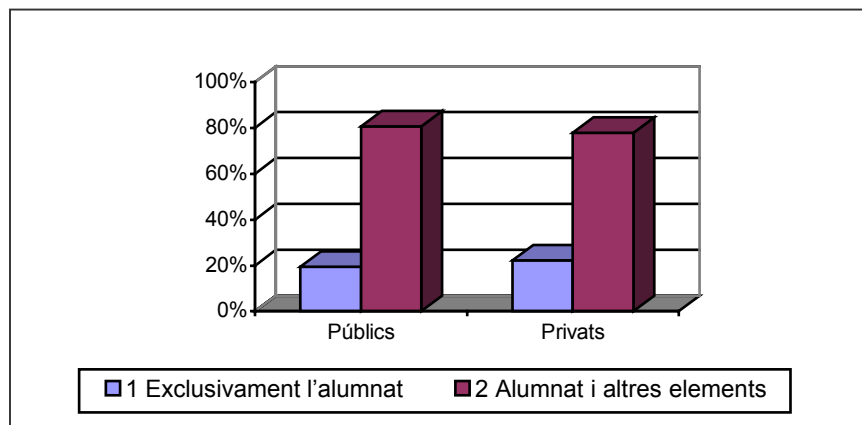
### • Sobre l'objecte de l'avaluació

Els resultats són molt semblants entre els dos grups d'anàlisi i entre els obtinguts en la valoració global.

Amb aquestes dades no podem interpretar altres aspectes que no siguin els ja coneguts. De totes formes, posteriorment caldrà esbrinar quins són aquests altres elements que reconeixen avaluar i com ho fan.

	PÚBLIC	PRIVAT
1 Exclusivament l'alumnat	19,4%	22,2%
2 Alumnat i altres elements	80,6%	77,8%

Taula 92: Objecte de l'avaluació en l'Educació Física, segons el tipus de centre



Gràfic 104: Objecte de l'avaluació en l'Educació Física, segons el tipus de centre

### • Sobre l'avaluació del professor

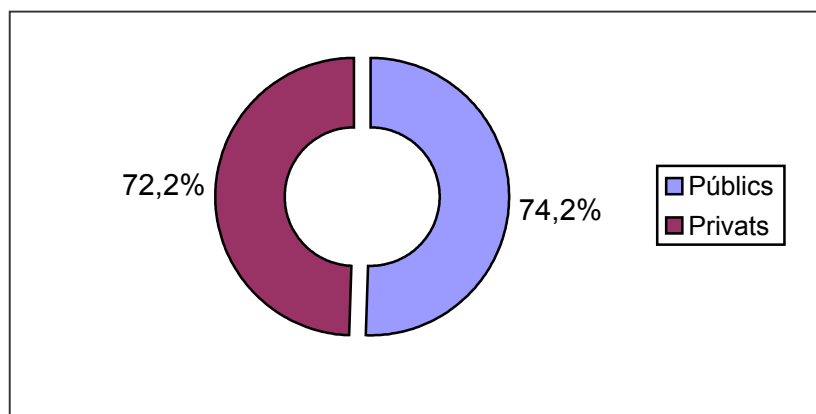
La major part dels docents dels dos grups de centres educatius consideren que avaluen al professor. En tot cas, podem apreciar una certa tendència a l'alça en aquesta acció en els centres públics.

És probable que la manera d'avaluar al professor es limiti a fets puntuals i que no existeixi una sistematització d'aquesta acció tal com ha quedat recollit en les reunions amb els grups de treball sobre l'Educació Física.

També és probable que en els centres privats s'exerceixi sobre els professors un major control i, en definitiva, una avaluació sobre els mateixos.

	PÚBLIC	PRIVAT
L'avaluació contempla l'avaluació del professor	74,2%	72,2%

Taula 93: Avaluació del professor, segons el tipus de centre



Gràfic 105: Avaluació del professor, segons el tipus de centre

• **Relació entre els continguts avaluats i els treballats a les classes**

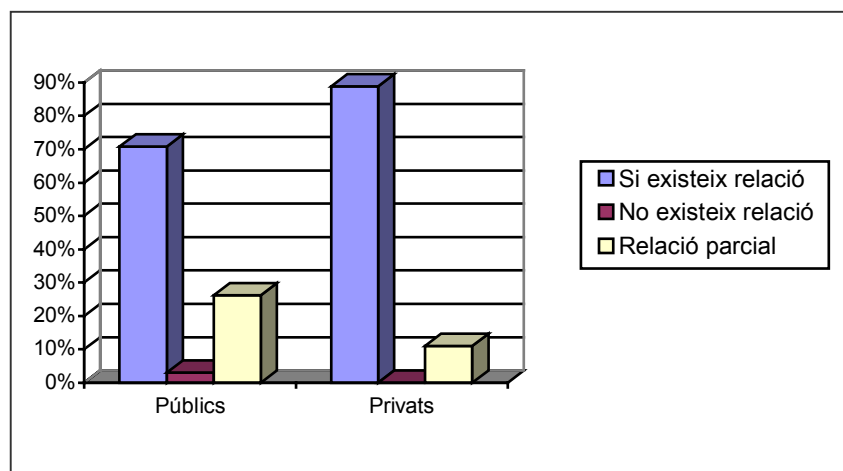
Atenent a aquests resultats hem de pensar que l'avaluació que es realitza en els centres privats té major relació amb els continguts desenvolupats a les classes.

Aquests centres manifesten que en cap cas no existeix relació entre allò que avaluen i allò que han treballat a classe, mentre que, en els centres públics s'aprecia una certa falta de relació.

Les dades sobre si la relació és parcial ens tornen a evidenciar que aquesta també és dona més en els centres públics.

	PÚBLIC	PRIVAT
1 Si existeix relació	70,8%	88,9%
2 No existeix relació	3,1%	0,0%
3 Existeix una relació parcial	26,2%	11,1%

Taula 94: Relació entre els continguts avaluats i els treballats a classe, segons el tipus de centre



Gràfic 106: *Relació entre els continguts avaluats i els treballats a classe, segons el tipus de centre*

### • Sobre l'avaluació dels continguts conceptuals

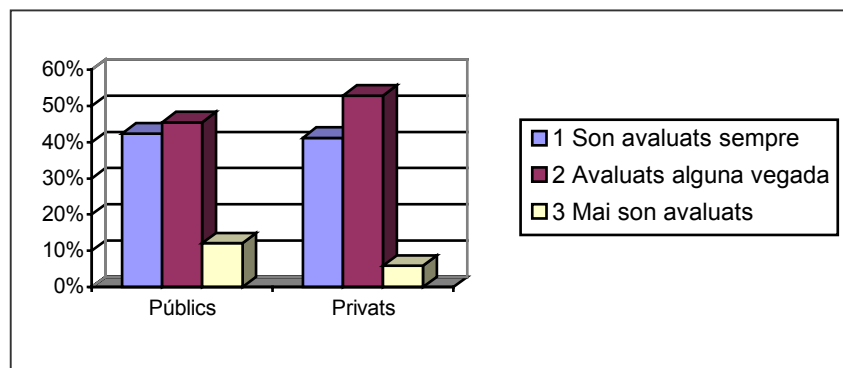
L'avaluació dels continguts conceptuals és, a l'igual que en les anteriors anàlisis, un problema important per resoldre en tots els centres i, per tant, en tots els docents de l'Educació Física.

Aquest problema afecta a tots els docents i, per tant, és una qüestió que l'Educació Física no ha resolt de manera eficaç i concreta.

En aquesta ocasió, a partir del resultat de la tercera opció, podríem arribar a pensar que, de la manera que sigui, els centres privats tenen major tendència a realitzar aquesta avaluació.

	PÚBLIC	PRIVAT
1 Son avaluats sempre	42,4%	41,2%
2 Avaluats alguna vegada	45,5%	52,9%
3 Mai són avaluats	12,1%	5,9%

Taula 95: *Avaluació dels continguts conceptuals, segons el tipus de centre*



Gràfic 107: Avaluació dels continguts conceptuals, segons el tipus de centre

### • Sobre l'avaluació dels continguts actitudinals

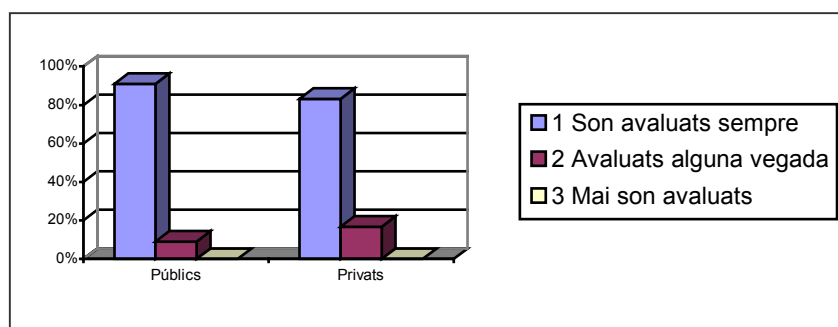
Tal com ha passat en anteriors ocasions, els continguts actitudinals sempre són avaluats per tots els col·lectius de docents. Les possibles diferències les podem trobar en els dos primers apartats.

En aquesta ocasió, no podem considerar maneres diferents d'actuar entre els dos grups de professors ja que els resultats són molt similars apreciand-se una lleugera diferència entre un grup i l'altre en l'afirmació que sempre avaluen aquesta mena de continguts.

Aquesta petita diferència pot estar justificada per qüestions d'actitud, ordre i de disciplina associades tradicionalment a la nostra àrea i a la seva concreció en els dos tipus de centre.

	PÚBLIC	PRIVAT
1 Son avaluats sempre	91,0%	83,3%
2 Avaluats alguna vegada	9,0%	16,7%
3 Mai són avaluats	0,0%	0,0%

Taula 96: Avaluació dels continguts actitudinals, segons el tipus de centre



Gràfic 108: Avaluació dels continguts actitudinals, segons el tipus de centre

• **Sobre el sistema general preferit per avaluar als alumnes**

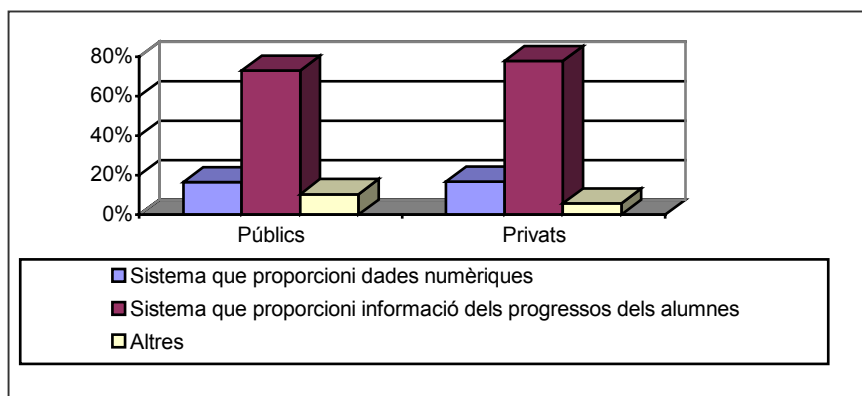
Objectivament podem observar resultats quasi idèntics entre uns centres i els altres. Tots expressen que els sistemes que proporcionen informació sobre els progressos dels alumnes són els preferits per avaluar als seus alumnes.

També, des d'un punt de vista objectiu, aquesta afirmació està en contradicció amb postures expressades anteriorment i, sobre tot, amb la finalitat de l'Educació com assoliment d'objectius.

Aquest mena de contradicció té la seva interpretació en què, sota un model d'avaluació d'assoliment d'objectius, els docents pretenen obtenir informació de qualsevol mena per tal de poder determinar si els seus alumnes han progressat i han arribat als objectius proposats. En qualsevol cas, no s'han d'interpretar aquests resultats com un sistema per regulació dels aprenentatges.

	PÚBLIC	PRIVAT
1 Sistema que proporcioni dades numèriques	16,4%	16,7%
2 Sistema que proporcioni informació dels progressos dels alumnes	73,1%	77,8%
3 Altres	10,4%	5,6%

Taula 97: Sistema general d'avaluació, segons el tipus de centre



Gràfic 109: Sistema general d'avaluació, segons el tipus de centre

• **Instruments utilitzats para avaluar l'Educació Física**

La diferencia que apareix entre els centres públics i privats respecte a la preferència d'instruments per avaluar l'Educació Física té la seva interpretació en els motius que al llarg d'aquestes anàlisis ens ha aparegut varies vegades. Es tracta que repetidament estem apreciant en els centres privats una major

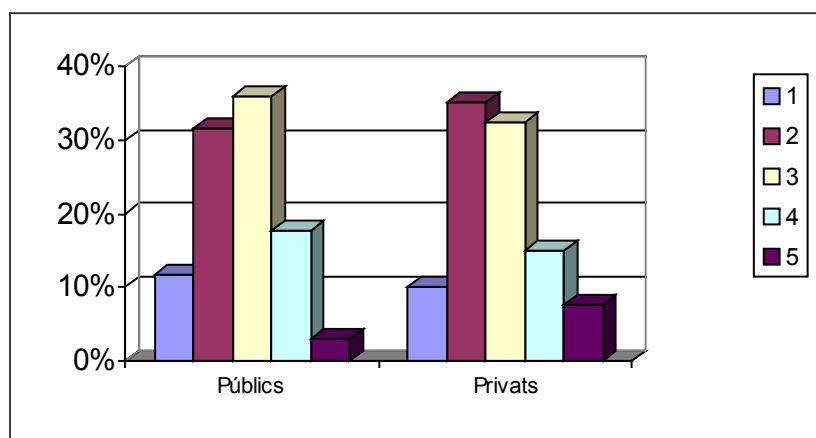


tendència a l'objectivitat en l'avaluació i a l'orientació d'aquesta a l'assoliment d'objectius. En aquest sentit, els resultats obtinguts en aquest apartat ens tornen a confirmar la nostra interpretació.

En els centres públics existeix igualment una concepció similar però, el fet de considerar en primer lloc els instruments d'observació ens fa pensar que en aquests centres existeix un col·lectiu important de docents que entenen i interpreten l'avaluació amb un plantejament més educatiu i formatiu i no tant de control social.

	PÚBLIC	PRIVAT
1 Conjunt de tests estandarditzats	11,7%	10,0%
2 Conjunt de tests objectius de disseny propi o d'altres companys	31,6%	35,0%
3 Instruments d'observació del comportament motriu dels alumnes	36,0%	32,5%
4 Instruments d'interrogació (exàmens)	17,6%	15,0%
5 Altres	2,9%	7,5%

Taula 98: Instruments utilitzats per avaluar l'Educació Física, segons el tipus de centre



Gràfic 110: Instruments utilitzats per avaluar l'Educació Física, segons el tipus de centre

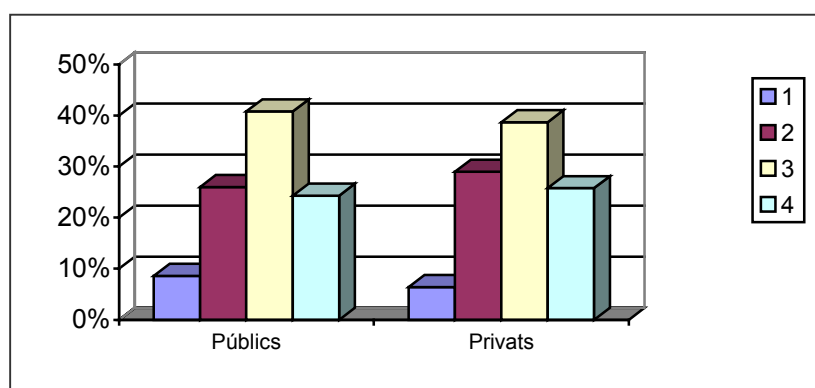
### • Model general per l'avaluació de l'Educació Física

Tant en un grup de docents com en l'altre es manté viva i present la tradicional concepció de l'avaluació condicionada per la clàssica pedagogia per objectius.

Aquests resultats no difereixen entre si ni amb els obtinguts anteriorment. Es confirma novament que el model d'avaluació de l'Educació Física és el d'assoliment d'objectius; objectius que generalment acostumen a estar relacionats amb les capacitats físiques.

	PÚBLIC	PRIVAT
1 El mesurament de les capacitats físiques de l'alumnat	8,6%	6,4%
2 L'observació de les capacitats i habilitats motrius	26,0%	29,0%
3 L'assoliment dels objectius plantejats	40,8%	38,7%
4 La regulació pedagògica del procés d'ensenyament i aprenentatge	24,3%	25,8%

Taula 99: Model general d'avaluació de l'Educació Física, segons el tipus de centre



Gràfic 111: Model general d'avaluació de l'Educació Física, segons el tipus de centre

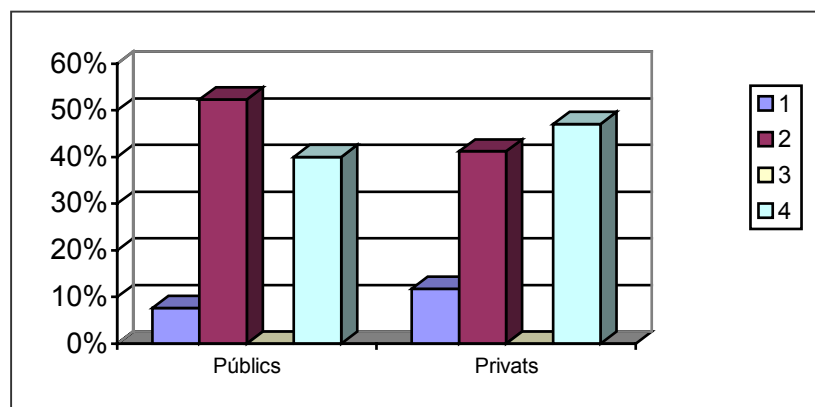
### • Finalitat perseguida en la utilització d'un model d'avaluació

Amb aquestes dades i les obtingudes en anteriors anàlisis podem interpretar que, a pesar que el model d'avaluació imperant en la majoria dels docents sigui el de l'assoliment d'objectius i el mesurament del cos, el que en part ha variat és la utilització que posteriorment es fa de les dades. Sembla que està generalitzat, entre quasi tots els docents, que el punt de referència sempre és el propi alumne i no grups estandaritzats.

El fet que l'opció majoritària escollida entre els dos tipus de centre no coincideixi pensem que és degut a una major preocupació per l'assoliment d'objectius en els centres privats.

	PÚBLIC	PRIVAT
1 Determinar la posició d'un subjecte respecte a un grup	7,7%	11,8%
2 Determinar la posició d'un subjecte respecte al domini d'unes conductes	52,3%	41,2%
3 Comparar el subjecte amb altres	0,0%	0,0%
4 Comparar el subjecte amb sí mateix	40,0%	47,1%

Taula 100: Finalitat que es persegueix amb el model d'avaluació, segons el tipus de centre



Gràfic 112: Finalitat que es persegueix amb el model d'avaluació, segons el tipus de centre

#### • L'avaluació dels diferents blocs de continguts

Per determinar com els docents dels centres públics i privats avaluen els continguts respectius a cada una de les dues etapes hem procedit de la mateixa manera que en l'apartat anterior.

En primer lloc, hem calculat els percentatges d'utilització de cada instrument en cada un dels continguts especificats i els hem ordenat de mes a menys utilitzats.

En segon lloc, hem atorgat una puntuació a cada instrument en funció del lloc que ocupen en la valoració de cada un dels blocs de continguts de l'etapa. Així, la puntuació donada és la següent:

- 1er lloc: 5 punts
- 2n lloc: 4 punts.
- 3er lloc: 3 punts
- 4t lloc: 2 punts.
- 5è lloc: 1 punt.
- No apareix: 0 punts.

A partir d'aquestes valoracions hem calculat els percentatges respectius a cada una de les cinc opcions de resposta i hem pogut determinar la manera d'avaluar de cada contingut i, en conseqüència, els instruments utilitzats per avaluar l'Educació Física en cada etapa.

A continuació analitzem els resultats obtinguts per cada una de les dues etapes educatives.

**A) Per a l'etapa de primària**

Mitjançant l'anàlisi explicat, els resultats que hem obtingut en l'etapa de primària no ens permeten pensar que els docents d'uns centres avaluin els continguts de manera diferent als dels altres.

El que si és possible interpretar és el fet que ja venim explicant que es denota una major tendència en els centres privats a fer una avaluació més objectiva i una major preocupació pels objectius. Aquests resultats es recullen en la taula següent:

		PÚBLIC	PRIVAT
<i>Control i Consciència Corporal</i>		Plantilles Observació Tests propis Altres Tests estandarditzats No avalua	Plantilles Observació Tests propis No avalua
<i>Habilitats Coordinatives</i>		Tests propis Plantilles Observació Tests estandarditzats Altres No avalua	Plantilles Observació Tests propis Tests estandarditzats
<i>Capacitats Condicionals</i>	<i>Resistència</i>	Tests propis Plantilles Observació Tests estandarditzats Altres No avalua	Tests propis Tests estandarditzats Plantilles Observació
	<i>Força</i>	Tests propis Tests estandarditzats Plantilles Observació No avalua Altres	Tests propis Tests estandarditzats Plantilles Observació No avalua
	<i>Velocitat</i>	Tests propis Tests estandarditzats Plantilles Observació No avalua Altres	Tests propis Tests estandarditzats Plantilles Observació
	<i>Flexibilitat</i>	Tests propis Plantilles Observació Tests estandarditzats No avalua Altres	Plantilles Observació Tests propis Tests estandarditzats
<i>Expressió. Corporal i Dramatització</i>		Plantilles Observació Tests propis Altres No avalua Tests estandarditzats	Plantilles Observació Tests propis Altres Tests estandarditzats

Jocs	Plantilles Observació Tests propis Altres Tests estandarditzats No avalua	Plantilles Observació Tests propis Altres
GLOBALMENT	Tests propis (30,8%) Plantilles Ob. (27,5%) Tests estan. (18,3%) Altres (13,3%) No avalua (10,0%)	Tests propis (35,0%) Plantilles Ob. (34,0%) Tests estan. (20,0%) Altres (6,0%) No avalua (5,0%)

Taula 101: Instruments utilitzats per avaluar els blocs de continguts de primària, segons el tipus de centre

### B) Per a l'etapa de secundària

De la valoració feta a l'etapa de secundària podem tornar a interpretar el mateix que ha ocorregut en primària. Així, les dades obtingudes mostren que en els centres privats existeix major preocupació per l'assoliment d'objectius i que els instruments més utilitzats intenten ser de caire objectiu.

El fet que en els centres privats aparegui un percentatge més alt en l'opció que hi ha continguts que no són avaluats i que aquest percentatge el produeix el bloc de continguts d'expressió corporal i d'activitats físico-esportives, torna a confirmar que l'avaluació de les capacitats físiques és el contingut prioritari objecte d'avaluació en els centres privats.

		PÚBLIC	PRIVAT
<i>Habilitats Motrius</i>		Tests propis Plantilles Observació Tests estandarditzats Altres	Tests propis Plantilles Observació Tests estandarditzats Altres
<i>Capacitats Físiques</i>	<i>Resistència</i>	Tests estandarditzats Tests propis Plantilles Observació Altres No avalua	Tests estandarditzats Tests propis Plantilles Observació
	<i>Força</i>	Tests estandarditzats Tests propis Plantilles Observació Altres No avalua	Tests estandarditzats Tests propis Plantilles Observació No avalua
	<i>Velocitat</i>	Tests estandarditzats Tests propis Plantilles Observació No avalua Altres	Tests estandarditzats Tests propis Plantilles Observació No avalua

	<i>Flexibilitat</i>	Tests estandarditzats Tests propis Plantilles Observació No avalua Altres	Tests estandarditzats Plantilles Observació No avalua Tests propis Altres
	<i>Tècniques d'Expressió Corporal</i>	Plantilles Observació Tests propis No avalua Altres	No avalua Altres Plantilles Observació Tests propis
	<i>Activitats Físico-esportives</i>	No avalua Plantilles Observació Tests propis Altres Tests estandarditzats	No avalua Plantilles Observació Tests propis Altres Tests estandarditzats
<b>GLOBALMENT</b>		Tests propis (27,1%) Plantilles Ob. (24,2%) Tests estan. (23,3%) No avalua (1,5%) Altres (11,5%)	Plantilles Ob. (25,5%) Tests estan. (24,4%) Tests propis (23,4%) No avalua (17,3%) Altres (9,1%)

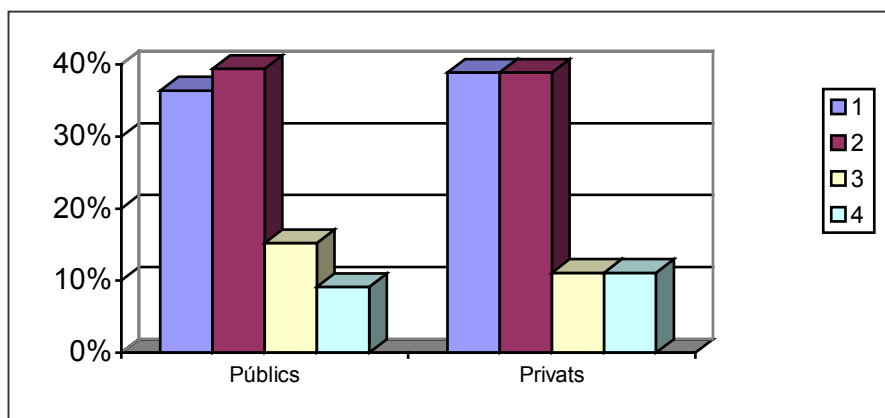
Taula 102: *Instrument utilitzats per avaluar els blocs de continguts de secundària, segons el tipus de centre*

• **Sobre els moments en què es realitza l'avaluació**

Aquestes dades no ens aporten més informació que la ja obtinguda anteriorment i considerem que l'empat que es produeix en els centres privats és degut a la possibilitat que els seus docents imparteixin ensenyament en les dues etapes. De ser així, és lògic que la manera d'organitzar els moments de l'avaluació en una i altra etapa siguin diferents i corresponguin a les dues opcions escollides.

	PÚBLIC	PRIVAT
1 Realitzen una avaluació inicial, una formativa i una sumativa per cada unitat didàctica o crèdit.	36,4%	38,9%
2 Realitzen una avaluació inicial i final pel conjunt de les unitats didàctiques i una formativa en el desenvolupament de cada una d'elles	39,4%	38,9%
3 Només fan avaluació formativa	15,2%	11,1%
4 De forma diferent	9,1%	11,1%

Taula 103: *Moments en què es realitza l'avaluació, segons el tipus de centre*



Gràfic 113: Moments en què es realitza l'avaluació, segons el tipus de centre

#### • Sobre la determinació dels moments de l'avaluació formativa

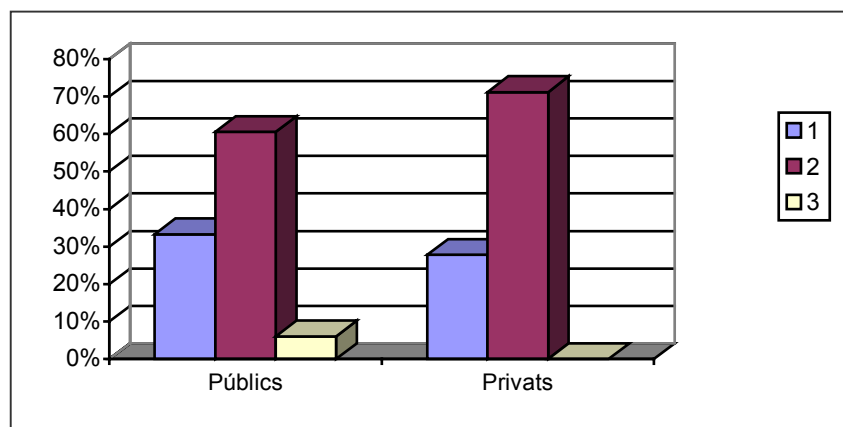
A la vista de les dades obtingudes hem de considerar que els docents d'un i altre tipus de centre realitzen una avaluació formativa amb intenció de regular el procés d'ensenyament i aprenentatge.

Per confirmar plenament aquests resultats, i en el sentit en què està expressat l'enunciat de l'opció escollida, caldria comprovar si això s'aplica a l'avaluació com a regulació educativa o a l'avaluació exclusivament com a qualificació.

És difícil poder apreciar aquest fet i ens tindrem que fonamentar en la valoració general després de fer les respectives anàlisis. En tot cas, no existeixen maneres diferents d'entendre aquests moments entre els docents dels dos grups de centres.

	PÚBLIC	PRIVAT
1 Períodes de temps iguals (cada setmana, cada 10 dies, al final de trimestre...)	33,3%	27,8%
2 Raons pedagògiques de regulació del procés d'ensenyament i aprenentatge	60,6%	71,2%
3 L'atzar	6,1%	0,0%

Taula 104: Determinació dels moments de l'avaluació formativa, segons el tipus de centre



Gràfic 114: *Determinació dels moments de l'avaluació formativa segons el tipus de centre*

#### • Aspectes relacionats amb els moments de l'avaluació

Novament, existeix plena coincidència entre els docents de cada un dels dos tipus de centre i també es torna a confirmar el que venim mantenint que la concepció de l'avaluació i el model imperant en els dos centres amb un major arrelament en els privats, és el de la pedagogia per objectius i el del mesurament del cos.

Una prova d'això en les valoracions d'aquest apartat és que la màxima puntuació, tant d'un, com de l'altre grup (una mica major en els privats), és que l'avaluació sumativa serveix per determinar el nivell assolit per cada alumne i en cap cas s'avalua com a prioritari que aquesta tindria que servir per determinar els aprenentatges realitzats per cada alumne. És a dir, l'avaluació no se centra sobre els aprenentatges sinó sobre el nivell d'assoliment d'objectius.

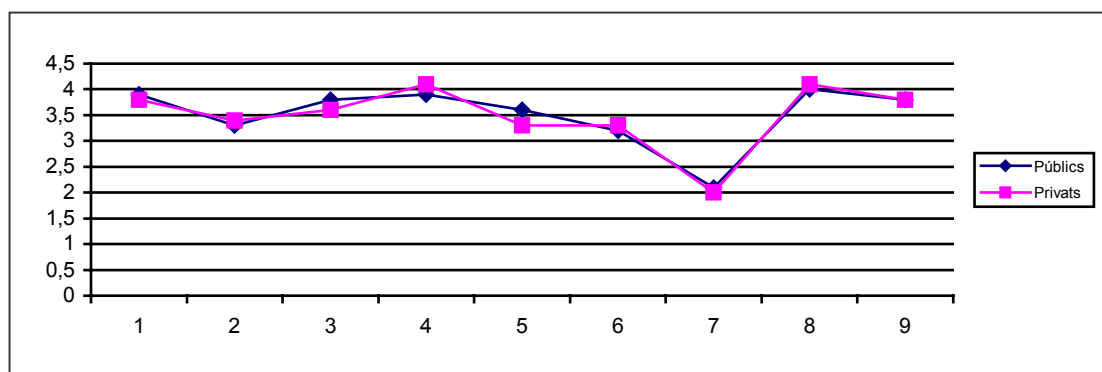
ASPECTES RELACIONATS AMB ELS MOMENTS DE L'AVALUACIÓ	Mitjana		Signif.
	PÚBLIC	PRIVAT	
1. L'avaluació inicial serveix per conèixer el nivell inicial i les competències de l'alumnat	3,9	3,8	---
2. L'avaluació inicial serveix per orientar els alumnes en el seu aprenentatge	3,3	3,4	---
3. L'avaluació inicial serveix per ajustar la programació que s'ha fet prèviament	3,8	3,6	---
4. L'avaluació formativa serveix per a la regulació pedagògica	3,9	4,1	---
5. L'avaluació formativa serveix per gestionar els errors	3,6	3,3	---
6. L'avaluació formativa serveix per reforçar els èxits	3,2	3,3	---
7. L'avaluació final o sumativa serveix exclusivament per posar una nota o qualificació a l'alumnat	2,1	2,0	---



8. L'avaluació final o sumativa serveix per determinar el nivell assolit per cada alumne	4,0	4,1	---
9. L'avaluació final o sumativa serveix per iniciar un nou procés d'ensenyament-aprenentatge	3,8	3,8	---
TOTALS	3,5	3,5	---

\*  $p < 0.05$       \*\*  $p < 0.01$        $p < 0.00$

Taula 105: Aspectes relacionats amb els moments de l'avaluació, segons el tipus de centre



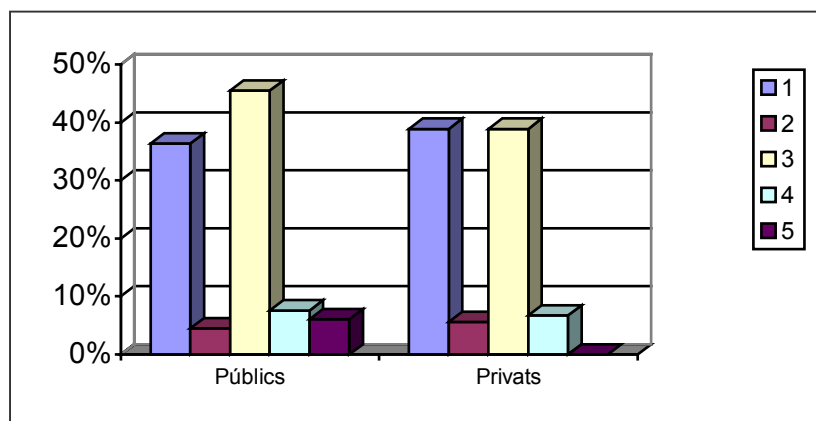
Gràfic 115: Aspectes relacionats amb els moments de l'avaluació, segons el tipus de centre

### • Sobre la participació de l'alumnat en l'avaluació

Considerem que la participació de l'alumne en l'avaluació és molt poca i que aquesta es limita a aspectes puntuals i anecdòtics de la mateixa. Aquesta postura es manifesta més obertament en els centres privats.

	PÚBLIC	PRIVAT
1 En general no participen i el professor assumeix personalment	36,4%	38,9%
2 L'alumnat participa molt poc, es limita a prendre nota	4,5%	5,6%
3 L'alumnat participa una mica valorant el seu treball		38,9%
4 L'alumnat participa bastant donant un criteri	7,6%	6,7%
5 L'alumnat participa molt i pot prendre decisions	6,1%	0,0%

Taula 106: Participació de l'alumnat en l'avaluació, segons el tipus de centre



Gràfic 116: Participació de l'alumnat en l'avaluació, segons el tipus de centre

• **Sobre alguns aspectes vinculats a l'avaluació de l'Educació Física: què és el que fa i què és el que s'hauria de fer?**

Els resultats obtinguts són molt similars entre els dos tipus de centres. Podem observar com existeix coincidència en la majoria d'aspectes valorats. Així, per exemple, tenim que els dos col·lectius no coneixen els mecanismes de l'avaluació criterial degut a la baixa puntuació donada als ítems 6 i 7; que el treball en equip és molt escàs o be no es dona en cap dels dos centres; etc.

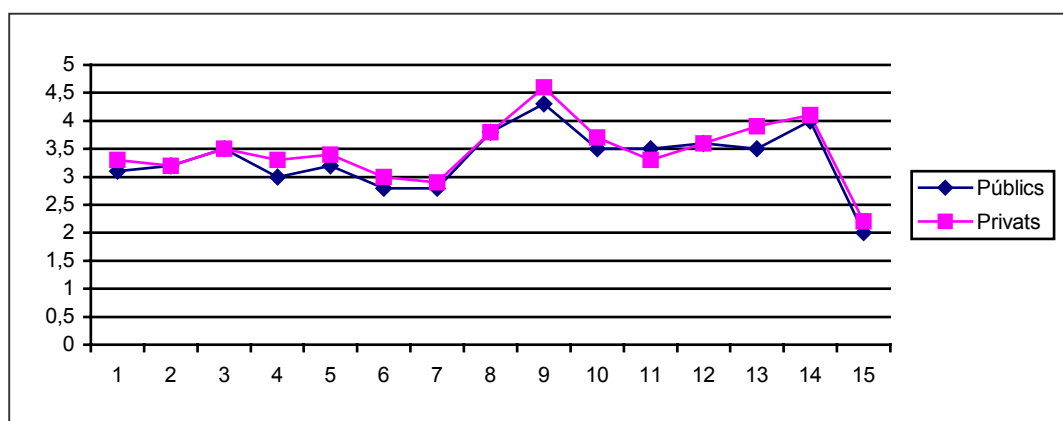
QUÈ ÉS FA I QUÈ ÉS EL QUE S'HAURIA DE FER RESPECTE A L'AVALUACIÓ	REAL		Signif.
	PÚBLIC	PRIVAT	
1. El PCC d'Educació Física i les programacions contemplen el sistema i criteris d'avaluació	3,1	3,3	---
2. El nivell d'elaboració de les Programacions Anuals de tots els nivells en el meu Departament és	3,2	3,2	---
3. L'avaluació té en compte els coneixements previs i/o nivell motriu de l'alumnat	3,5	3,5	---
4. En el meu departament tenim consensuats un model i uns criteris d'avaluació de l'Educació Física	3,0	3,3	---
5. L'avaluació té en compte les necessitats individuals de l'alumnat	3,2	3,4	---
6. El disseny de l'avaluació determina els respectius universos de mesura	2,8	3,0	---
7. El disseny de l'avaluació especifica amb claredat els diferents criteris que conformen la línia de tall	2,8	2,9	---
8. La meua programació preveu activitats d'avaluació final o sumativa	3,8	3,8	---
9. Les activitats d'avaluació de la meua programació estan en relació amb els continguts i objectius treballats a classe	4,3	4,6	---
10. La meua programació especifica els instruments i els criteris d'avaluació	3,5	3,7	---

Jordi Díaz Lucea. (2002-2003)

11. Comunico a l'alumnat els objectius que d'ells espero al finalitzar cada unitat didàctica	3,5	3,3	---
12. En el desenvolupament de les unitats didàctiques realitzo activitats per l'avaluació formativa	3,6	3,6	---
13. Reajusto la programació en funció dels resultats de l'avaluació formativa	3,5	3,9	---
14. Utilitzo els resultats de l'avaluació per analitzar què puc millorar de la meua activitat docent	4,0	4,1	---
15. Em reuneixo amb freqüència amb els companys i companyes del Departament per tal d'analitzar el sistema d'avaluació que utilitzem	2,0	2,2	---
<b>TOTALS</b>	<b>3,4</b>	<b>3,5</b>	<b>---</b>

\*  $p < 0.05$       \*\*  $p < 0.01$        $p < 0.00$

Taula 107: Què és el que fa respecte a l'avaluació, segons el tipus de centre (real)



Gràfic 117: Què és el que fa respecte a l'avaluació, segons el tipus de centre (real)

Respecte a la consideració de la situació ideal amb relació als aspectes valorats sobre aquest conjunt de qüestions vinculades a l'avaluació, tant els docents dels centres públics com els dels privats coincideixen plenament.

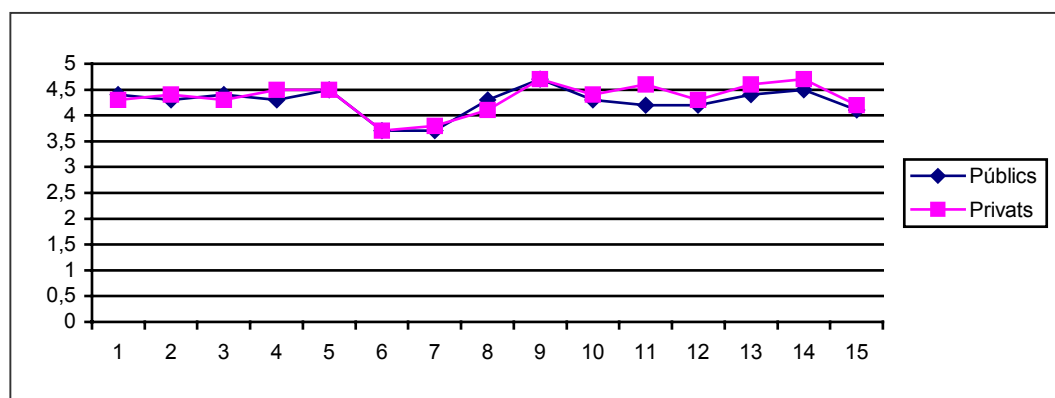
Les valoracions tant d'uns, com dels altres, augmenten de manera important en relació a la situació real i això fa pensar que en els dos col·lectius existeix una consciència que poden millorar les seves accions respecte a l'avaluació.

QUÈ ÉS FA I QUÈ ÉS EL QUE S'HAURIA DE FER RESPECTE A L'AVALUACIÓ	IDEAL		Signif.
	PÚBLIC	PRIVAT	
1. El PCC d'Educació Física i les programacions contemplen el sistema i criteris d'avaluació	4,4	4,3	---
2. El nivell d'elaboració de les Programacions Anuals de tots els nivells en el meu Departament és	4,3	4,4	---

3. L'avaluació té en compte els coneixements previs i/o nivell motriu de l'alumnat	4,4	4,3	---
4. En el meu departament tenim consensuats un model i uns criteris d'avaluació de l'Educació Física	4,3	4,5	---
5. L'avaluació té en compte les necessitats individuals de l'alumnat	4,5	4,5	---
6. El disseny de l'avaluació determina els respectius universos de mesura	3,7	3,7	---
7. El disseny de l'avaluació especifica amb claredat els diferents criteris que conformen la línia de tall	3,7	3,8	---
8. La meua programació preveu activitats d'avaluació final o sumativa	4,3	4,1	---
9. Les activitats d'avaluació de la meua programació estan en relació amb els continguts i objectius treballats a classe	4,7	4,7	---
10. La meua programació especifica els instruments i els criteris d'avaluació	4,3	4,4	---
11. Comunico a l'alumnat els objectius que d'ells espero al finalitzar cada unitat didàctica	4,2	4,6	---
12. En el desenvolupament de les unitats didàctiques realitzo activitats per l'avaluació formativa	4,2	4,3	---
13. Reajusto la programació en funció dels resultats de l'avaluació formativa	4,4	4,6	---
14. Utilitzo els resultats de l'avaluació per analitzar què puc millorar de la meua activitat docent	4,5	4,7	---
15. Em reuneixo amb freqüència amb els companys i companyes del Departament per tal d'analitzar el sistema d'avaluació que utilitzem	4,1	4,2	---
<b>TOTALS</b>	<b>4,2</b>	<b>4,3</b>	<b>---</b>

\* p<0.05    \*\* p<0.01    p<0.00

Taula 108: Què és el que s'hauria de fer respecte a l'avaluació, segons el tipus de centre (ideal)



Gràfic 118: Què és el que s'hauria de fer respecte a l'avaluació, segons el tipus de centre (ideal)

### **3.5. Anàlisi de l'actuació-valoració docent en funció de la ubicació del centre**

La ubicació dels centres en el territori és un factor contextual que té gran importància en el procés d'ensenyament i aprenentatge i, en conseqüència, en la manera d'actuar dels docents. La contextualització de l'educació a cada realitat concreta i a les característiques pròpies de l'entorn són un factor que juga un pes decisiu en nombroses de les decisions i de les accions que els professors adopten en la seva tasca docent.

Moltes activitats acadèmiques es vinculen directament amb l'entorn més pròxim ocupant un paper molt important els recursos que la comunitat posa a l'abast dels professors.

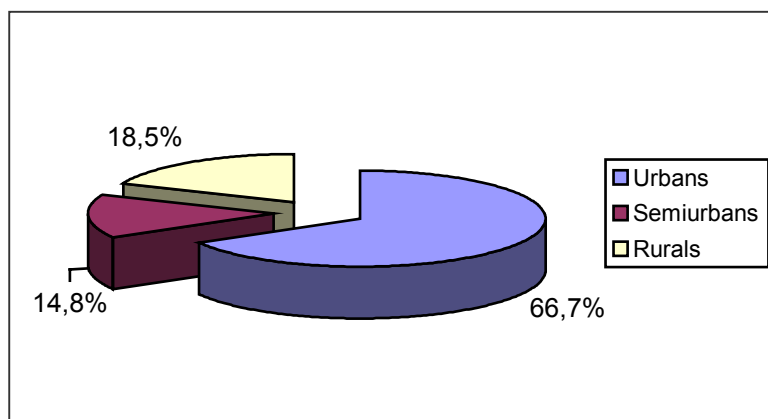
En Educació Física, aquesta importància es veu augmentada per tot un conjunt d'elements i factors derivats directament de la situació geogràfica dels centres educatius. En aquest sentit, podem citar, per exemple, les condicions meteorològiques d'un lloc i un altre (no és el mateix fer Educació Física en el pati de l'escola en el mes de gener en un centre de muntanya que en un situat en la costa); les possibilitats de l'entorn per al desenvolupament dels continguts d'activitats en la natura; la incidència de determinades pràctiques esportives vinculades a certs municipis o regions geogràfiques; els jocs i esports tradicionals; etc.

És de suposar que, considerant els factors del context, els professors puguin prendre unes o altres decisions respecte a un conjunt de situacions que la practica docent planteja i, evidentment, que algunes d'aquestes decisions tinguin una repercussió important en aquelles que es refereixen a la manera en què és abordada l'avaluació de l'àrea.

La distribució de la mostra convidada es va realitzar partint de quatre tipologies de poblacions, però en el qüestionari es donava solament les tres opcions següents:

- Centres urbans
- Centres suburbans
- Centres rurals

L'estudi que ara iniciem el desenvoluparem en funció d'aquestes tres tipologies de poblacions. Així doncs, trobem que la distribució del conjunt de centres és la que mostra el gràfic següent:



Gràfic 119: Centres urbans, suburbans i rurals

### • Coneixements previs sobre avaluació

Els Coneixements sobre avaluació són molt similars entre els tres grups de poblacions donant, en el seu conjunt unes puntuacions pròximes al 4 en tots ells. En el grup de docents de les poblacions suburbanes es detecten certes diferències respecte als altres. Algunes d'elles no es poden considerar importants però, s'ha de tenir en compte que altres són veritablement significatives.

Els docents de les poblacions suburbanes obtenen una mitjana de puntuació de dos dècimes de punt per sota dels altres dos i, a pesar que en el conjunt dels coneixements sobre avaluació no existeix diferències significatives, en alguns dels ítems valorats apareixen algunes.

Aquestes diferències recauen sobre aspectes d'avaluació d'alguns dels blocs de continguts de l'Educació Física.

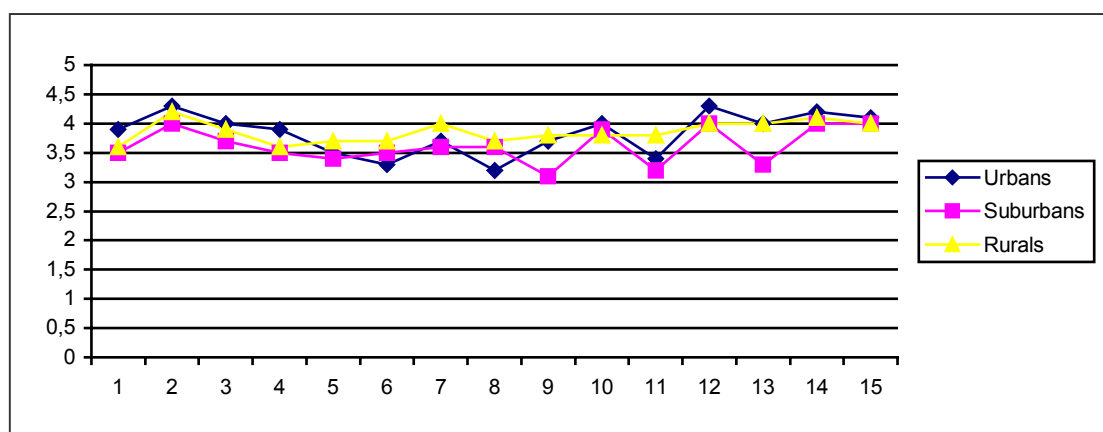
Caldrà, a partir de les successives anàlisis considerar la possibilitat que els docents de les poblacions suburbanes tenen concepcions i maneres d'actuar respecte a l'avaluació diferents que la resta dels docents.

CONEIXEMENTS PREVIS SOBRE AVALUACIÓ	URBÀ		SUBURBÀ		RURAL		Signif.
	Mitj.	S	Mitj.	S	Mitj.	S	
1. Conec diferents models d'avaluació de l'Educació Física	3,9	0,7	3,5	0,7	3,6	0,9	---
2. Conec les finalitats de l'avaluació de l'Educació Física escolar	4,3	0,7	4,0	0,8	4,2	0,6	---
3. Sé aplicar l'avaluació formativa	4,0	0,9	3,7	0,8	3,9	1,1	---
4. Conec els diferents tipus i tècniques d'avaluació en E. Física	3,9	0,8	3,5	0,7	3,6	0,9	---
5. Sé aplicar els mecanismes de l'avaluació normativa	3,5	0,9	3,4	0,9	3,7	0,8	---

6. Sé aplicar els mecanismes de l'avaluació criterial	3,3	0,9	3,5	1,1	3,7	0,8	---
7. Sé confeccionar llistes de control de la conducta motriu	3,7	0,9	3,6	1,2	4,0	0,5	---
8. Sé confeccionar escales de classificació	3,2	1,1	3,6	1,0	3,7	0,8	---
9. Sé avaluar les conductes perceptiu-motrius	3,7	0,9	3,1	0,8	3,8	0,6	*R<S
10. Sé avaluar les habilitats coordinatives	4,0	0,8	3,9	0,9	3,8	0,6	---
11. Sé avaluar l'expressió corporal	3,4	1,1	3,2	0,7	3,8	0,7	*R<S
12. Sé avaluar la condició física	4,3	0,7	4,0	0,9	4,0	0,5	---
13. Sé avaluar el joc	4,0	0,8	3,3	0,9	4,0	0,4	*U>S *S<R
14. Sé avaluar les habilitats esportives	4,2	0,7	4,0	0,9	4,1	0,6	---
15. Sé com posar una qualificació als alumnes	4,1	0,8	4,0	0,7	4,0	0,9	---
TOTALS	3,8	0,6	3,6	0,6	3,8	0,4	---

\* p<0.05    \*\* p<0.01    p<0.00

Taula 109: Coneixements previs sobre avaluació, segons la ubicació del centre



Gràfic 120: Coneixements previs sobre avaluació, segons la ubicació del centre

### • Consideració sobre l'avaluació de l'Educació Física escolar

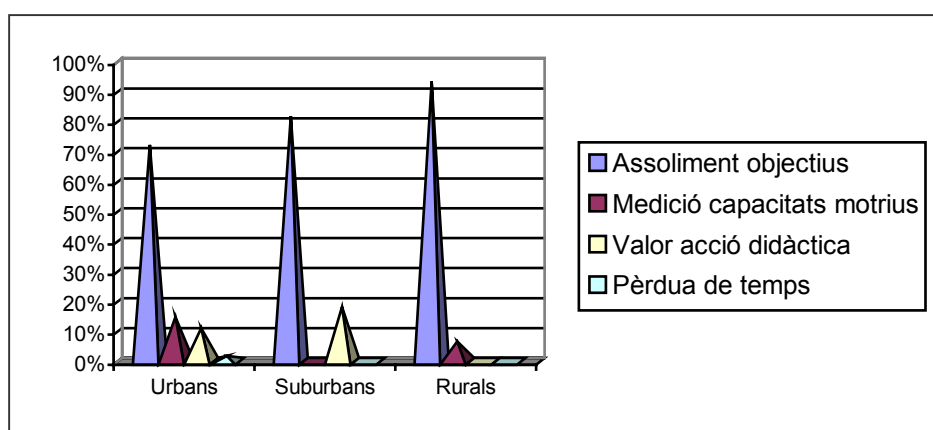
La mateixa consideració sobre l'Educació Física expressada en totes les anàlisis anteriors també torna a ser comú en tots els grups en aquesta ocasió.

En les valoracions obtingudes es detecta un major convenciment i posicionament entre els docents de les poblacions rurals que l'avaluació persegueix l'assoliment d'objectius. En aquest mateix grup de docents no s'accepta que l'avaluació tingui com a finalitat l'apreciació del valor de l'acció didàctica mentre que, en els altres dos grups, existeix una certa consideració d'aquesta concepció i, de manera més manifesta, en el grup suburbà.

Comencem a pensar que el motiu d'algunes d'aquestes petites diferències estigui, entre altres, en les oportunitats de formació continuada, d'actualització i de possibilitats d'intercanvi d'experiències amb altres companys.

	URBÀ	SUB	RUR
Assoliment d'objectius	72,2%	81,8%	93,3%
Mesurament capacitats motrius	14,8%	0,0%	6,7%
Valor acció didàctica	11,1%	18,2%	0,0%
Pèrdua de temps	1,9%	0,0%	0,0%

Taula 110: *Consideració de l'avaluació de l'Educació Física segons la ubicació del centre*



Gràfic 121: *Consideració de l'avaluació de l'Educació Física segons la ubicació del centre*

### • **Procedència dels instruments utilitzats per l'avaluació**

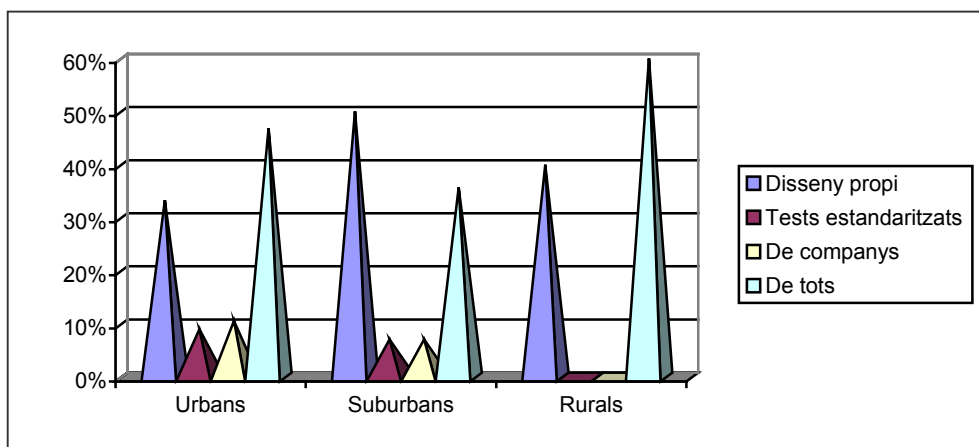
En la procedència dels instruments d'avaluació no podem considerar que existeixi una postura única en cada un dels tres grups de poblacions. És cert que els docents de les poblacions suburbanes es diferencien dels demés respecte a l'opció majoritària però no creiem prudent afirmar que aquesta diferència sigui significativa.

Probablement, la procedència i elecció dels instruments d'avaluació té que veure amb altres aspectes vinculats al procés d'ensenyament i aprenentatge i a les característiques personals de cada professor.

	URBÀ	SUB	RUR
1 De disseny propi	33,3%	50,0%	40,0%
2 Test estandarditzats	9,0%	7,1%	0,0%
3 D'altres companys	10,6%	7,1%	0,0%
4 De totes en conjunt	46,9%	35,7%	60,0%

Taula 111: *Procedència dels instruments d'avaluació, segons la ubicació del centre*





Gràfic 122: Procedència dels instruments d'avaluació, segons la ubicació del centre

### • Dificultats sorgides en el disseny de l'avaluació

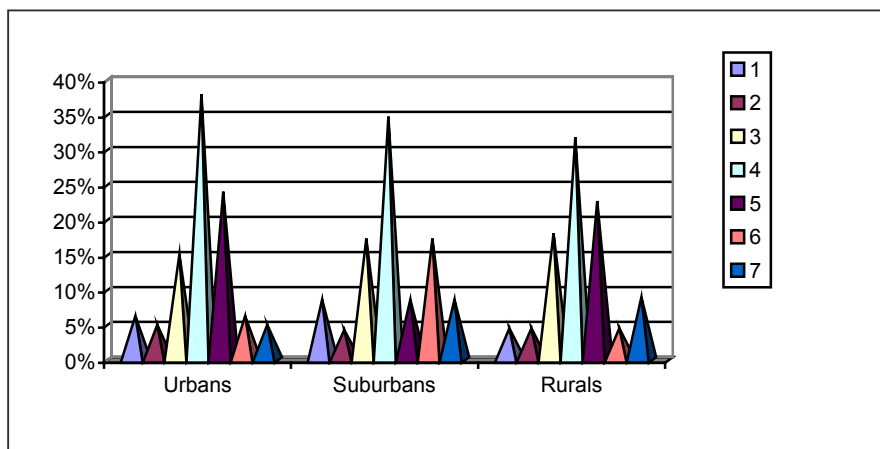
En les valoracions s'observa una certa dispersió de les dificultats que tots els grups motiu d'anàlisi manifesten. Considerem que tots aquests problemes -i probablement altres- preocupen a tots els docents en major o menor quantitat.

Sembla que els principals problemes comuns als tres grups se centren en la individualització del procés amb la conseqüent atenció a la diversitat i en l'avaluació de certs continguts de l'Educació Física. Al llarg dels diferents anàlisis hem pogut comprovar que aquest és un fet comú a tots els docents.

Aquesta última dificultat està, en certa manera, en contradicció a l'expressió que el disseny dels instruments d'avaluació no sigui un dels principals problemes.

	URBÀ	SUB	RUR
1 No tenen clars quins són els instruments més adients per a cada situació	6,3%	8,6%	4,5%
2 No saben com dissenyar els instruments d'avaluació	5,0%	4,3%	4,5%
3 Tenen dificultats en establir criteris per valorar els resultats dels alumnes	15,1%	17,3%	18,1%
4 Individualitzar el procés i atendre la diversitat	37,9%	34,7%	31,8%
5 Avaluar certs continguts de l'Educació Física	24,0%	8,6%	22,7%
6 Avaluar els conceptes o les actituds	6,3%	17,3%	4,5%
7 Altres	5,0%	8,6%	9,0%

Taula 112: Dificultats en el disseny de l'avaluació, segons la ubicació del centre



Gràfic 123: Dificultats en el disseny de l'avaluació, segons la ubicació del centre

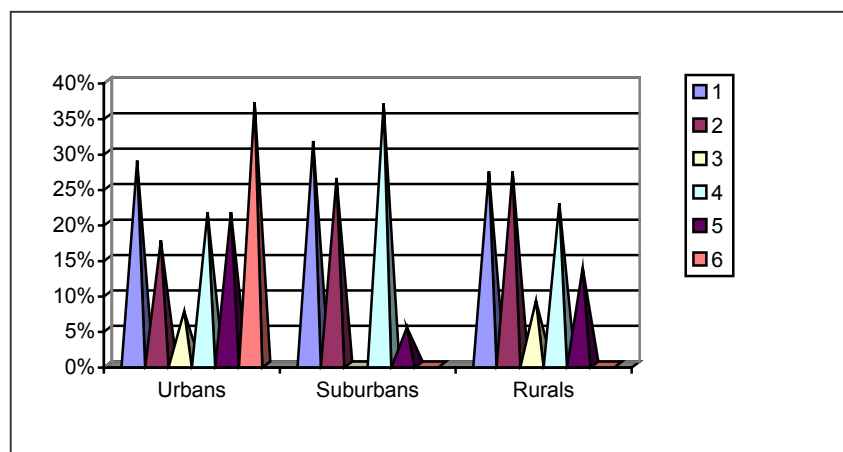
#### • Dificultats sorgides en l'aplicació de l'avaluació

En aquesta ocasió, els docents dels tres grups manifesten opcions diferents respecte al principal problema que els origina l'aplicació de l'avaluació. Així, per als docents de les poblacions urbanes existeix un conjunt de problemes tal com l'avaluació d'alguna cosa puntual; buscar alternatives de joc per a la resta del grup; ser objectiu; la recuperació...

Aquestes diferències en els resultats pot tenir a veure amb les condicions laborals dels diferents centres i a la influència del context en les mateixes. Probablement la major diversitat de l'alumnat en els centres urbanes ocasiona aquest conjunt de problemes; les aules plenes en els centres suburbans és motiu d'un excés d'alumnes que dificulta la tasca dels professors i, finalment, la possible falta de recursos i infraestructures ocasiona els principals problemes en els centres rurals.

	URBÀ	SUB	RUR
1 El temps que implica dur a terme el procés d'avaluació	28,7%	31,5%	27,2%
2 Registrar la informació que s'obté	17,5%	26,3%	27,2%
3 Interpretar la informació obtinguda	7,5%	0,0%	9,0%
4 L'excessiu nombre d'alumnes	21,5%	36,8%	22,7%
5 Els diferents nivells motrius dels alumnes	21,5%	5,2%	13,6%
6 Altres	37,0%	0,0%	0,0%

Taula 113: Dificultats en l'aplicació de l'avaluació, segons la ubicació del centre



Gràfic 124: Dificultats en l'aplicació de l'avaluació, segons la ubicació del centre

#### •Els professors avaluen per

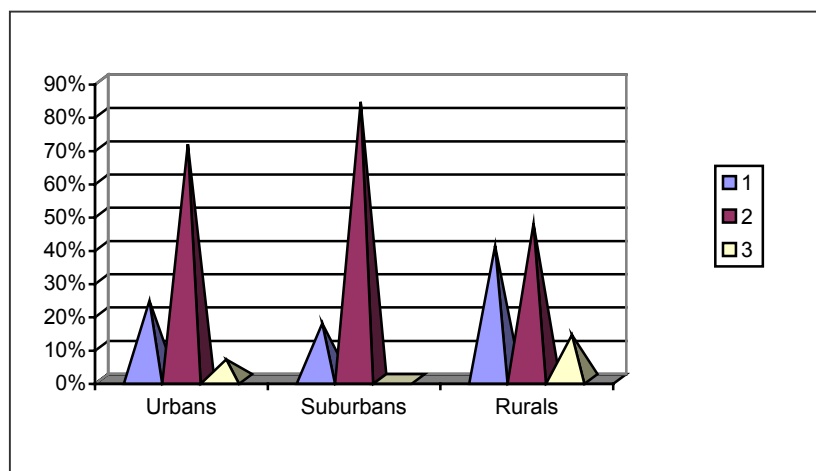
A pesar que l'opció de resposta en els tres casos sigui que els docents avaluen per convenciment personal, en el cas de les poblacions rurals hem de posar en dubte aquesta valoració i pensar que existeixen altres motius pels quals s'avalua.

Mentre que en els centres urbans i suburbans podem considera que la majoria dels docents avaluen per convenciment personal amb alguna excepció que ho fa per exigències administratives, aquesta postura no queda del tot manifestada en els de les poblacions rurals.

Ja que en aquests docents, l'opció del convenciment personal no arriba al cinquanta per cent, Interpretem que son les exigències administratives junt amb altres motius la causa que fa que aquests professors avaluin.

	URBÀ	SUB	RUR
1 Exigències administratives i del centre	23,5%	16,7%	40,0%
2 Per convenciment personal	70,6%	83,3%	46,7%
3 Altres motius	5,9%	0,0%	13,3%

Taula 114: Motius pels quals els docents avaluen, segons la ubicació del centre



Gràfic 125: Motius pels quals els docents avaluen, segons la ubicació del centre

### • Consideració sobre la finalitat de l'avaluació de l'Educació Física

En els resultats d'aquesta valoració podem observar que, a pesar d'existir coincidència entre els tres grups, els percentatges que cada un d'ells assoleix és considerablement diferent.

Partint que per als tres grups de docents la finalitat de l'avaluació de l'Educació Física és la determinació del nivell d'assoliment dels objectius i, considerant alhora les valoracions de les altres finalitats, podem arribar a interpretar aquests resultats tal com exposem a continuació.

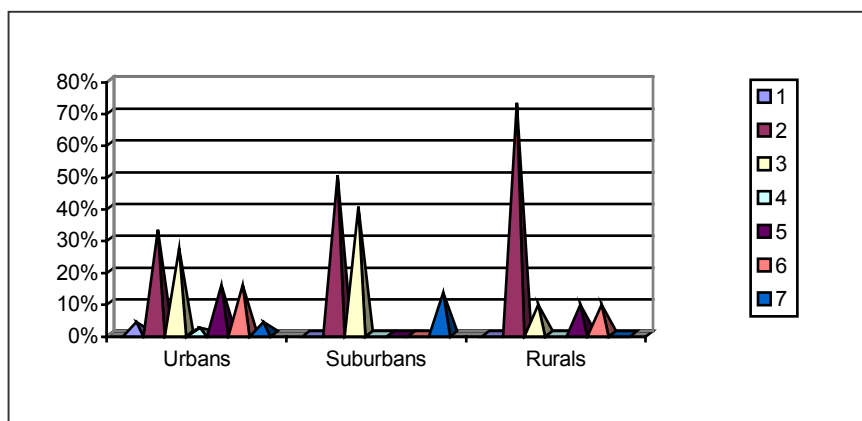
Els docents de les poblacions rurals tenen més arrelada la concepció tradicional de la pedagogia per objectius. Per tant, l'avaluació s'orienta al producte i té relació directa amb la qualificació.

En els docents de les poblacions suburbanes, l'opció més valorada és la de l'assoliment d'objectius. Però considerem que no és la finalitat que està més present en el pensament dels docents ja que les opcions de la regulació del procés d'ensenyament i aprenentatge i la de valorar l'eficàcia de l'ensenyament constitueixen una única postura diferent a la més puntuada i que, en el conjunt, és la realment majoritària.

Els docents de les poblacions urbanes són els que obtenen la puntuació més baixa respecte a considerar que la finalitat de l'avaluació sigui l'assoliment d'objectius a pesar que continuï sent la més puntuada. Però, per altre costat no podem considerar que existeixi una alternativa a la mateixa a partir de les altres valoracions ja que es produeix una gran dispersió. En definitiva, pensen que en els docents d'aquestes poblacions existeixen diferents i variades concepcions sobre la consideració de la finalitat de l'avaluació.

	URBÀ	SUB	RUR
1 Posar una nota o qualificació a l'alumnat	3,8%	0,0%	0,0%
2 Determinar si s'han assolit i en quin nivell els objectius plantejats	32,7%	50,0%	72,7%
3 Regular el procés d'ensenyament i aprenentatge	26,9%	40,0%	9,1%
4 Conèixer la situació inicial dels alumnes	1,9%	0,0%	0,0%
5 Observar el procés i els canvis que es produeixen	15,4%	0,0%	9,1%
6 Conèixer el progrés i el rendiment dels alumnes	15,4%	0,0%	9,1%
7 Valorar l'eficàcia de l'ensenyament	3,8%	13,0%	0,0%

Taula 115: Finalitat de l'avaluació de l'Educació Física segons la ubicació del centre



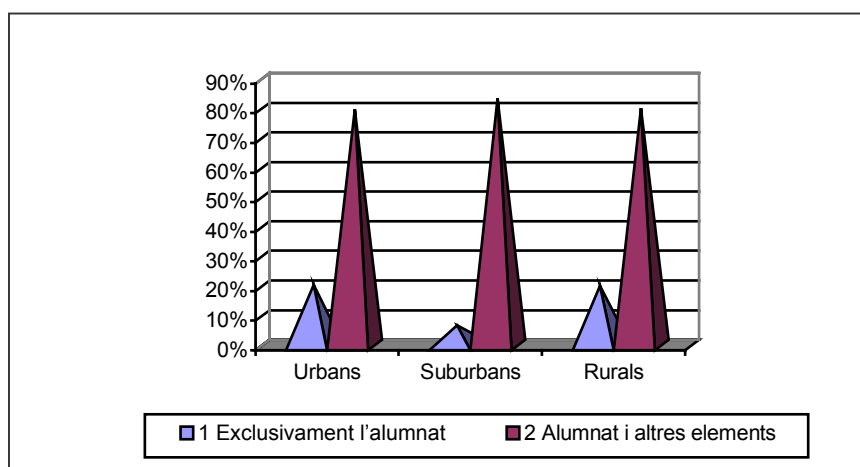
Gràfic 126: Finalitat de l'avaluació de l'Educació Física segons la ubicació del centre

### • Sobre l'objecte de l'avaluació

Igual que hem pogut observar en anteriors anàlisis, els docents manifesten que l'objecte de la seva avaluació no es limita exclusivament a l'alumne i té en consideració altres elements.

	URBÀ	SUB	RUR
1 Exclusivament l'alumnat	20,4%	6,7%	20,0%
2 Alumnat i altres elements	79,6%	83,3%	80,0%

Taula 116: Objecte de l'avaluació en l'Educació Física segons la ubicació del centre



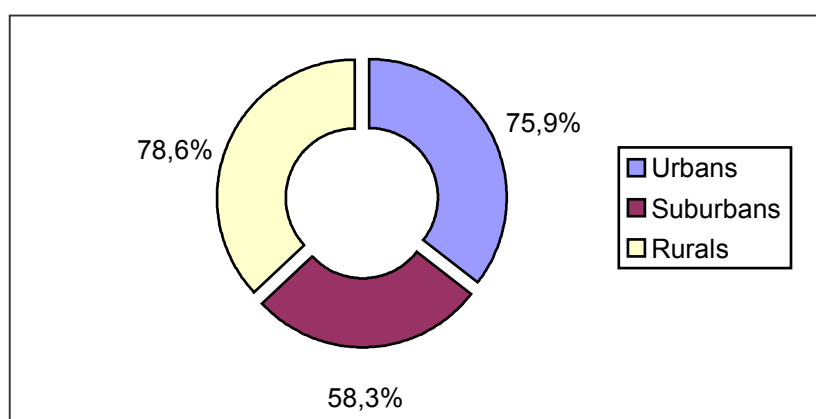
Gràfic 127: Objecte de l'avaluació en l'Educació Física segons la ubicació del centre

### • Sobre l'avaluació del professor

Els docents dels centres rurals són els que manifesten, en major grau, que tenen present l'avaluació del professor en contra d'aquells dels centres suburbans que ho consideren en un percentatge molt més baix.

	URBÀ	SUB	RUR
L'avaluació contempla l'avaluació del professor	75,9%	58,3%	78,6%

Taula 117: Avaluació del professor, segons la ubicació del centre



Gràfic 128: Avaluació del professor, segons la ubicació del centre

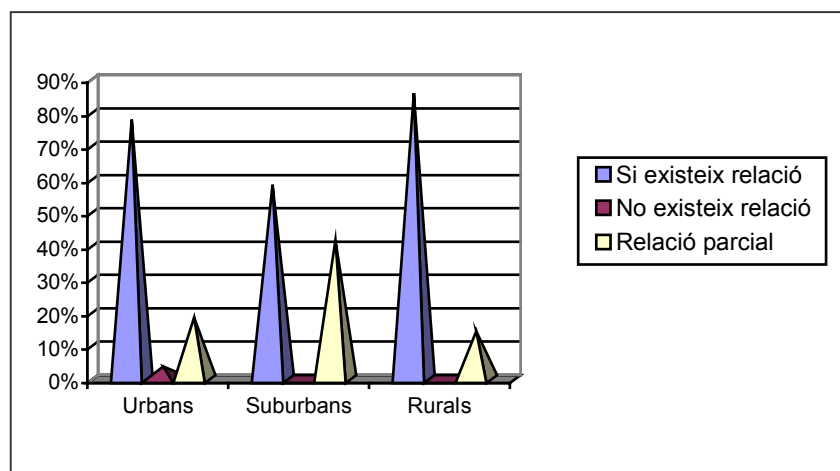
### • Relació entre els continguts avaluats i els treballats a les classes

En aquesta valoració destaca, de manera molt important la consideració dels docents dels centres suburbans en els quals la relació dels continguts que avaluen amb aquells que han desenvolupat a classe se situa pròxima a la meitat. En aquest sentit, reconeixen en més d'un quaranta per cent que allò que avaluen no té res a veure amb els continguts d'ensenyament.

Els resultats dels altres grups, a pesar que els resultats donin valoracions en un alt nivell de relació, no podem considerar els resultats plenament satisfactoris mentre no es doni un grau de relació total.

	URBÀ	SUB	RUR
1 Si existeix relació	77,8%	58,3%	85,7%
2 No existeix relació	3,7%	0,0%	0,0%
3 Existeix una relació parcial	18,5%	41,7%	14,3%

Taula 118: Relació entre els continguts avaluats i els treballats a classe, segons la ubicació del centre



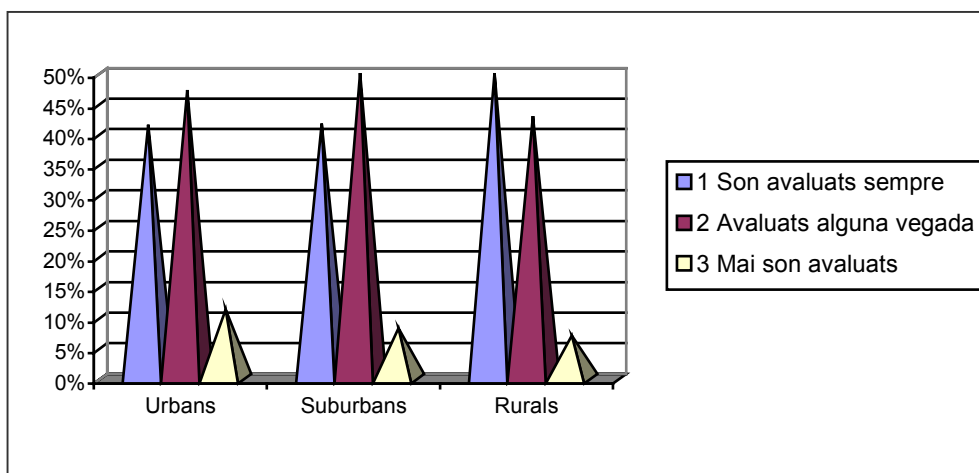
Gràfic 129: Relació entre els continguts avaluats i els treballats a classe, segons la ubicació del centre

### • Sobre l'avaluació dels continguts conceptuals

Considerem que cap dels tres grups de docents té sistematitzada l'avaluació dels continguts conceptuals i que aquest son avaluats de manera ocasional amb procediments tradicionals. Igualment considerem que existeixen molt docents que no avaluen aquests continguts i, que en el seu conjunt, la seva inclusió en el procés d'avaluació és difícil i que no està resolta de manera eficaç.

	URBÀ	SUB	RUR
1 Son avaluats sempre	41,5%	41,7%	50,0%
2 Avaluats alguna vegada		50,0%	42,9%
3 Mai son avaluats	11,3%	8,3%	7,1%

Taula 119: *Avaluació dels continguts conceptuals segons la ubicació del centre*



Gràfic 130: *Avaluació dels continguts conceptuals segons la ubicació del centre*

### • Sobre l'avaluació dels continguts actitudinals

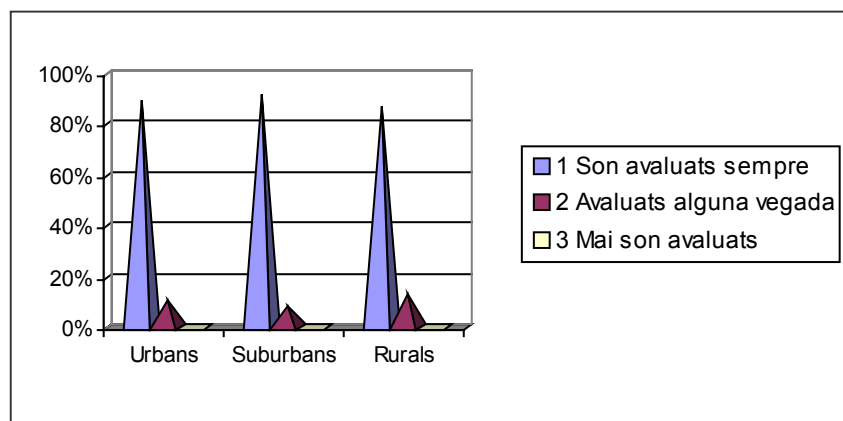
En contrapartida als continguts conceptuals, els actitudinals representen un dels principals elements que tots els docents tenen inclòs en l'avaluació i amb nivell d'importància i consideració molt alts.

En cap cas, els docents expressen que no avaluen aquests continguts i les puntuacions a l'opció que son avaluats alguna vegada son molt baixes.

	URBÀ	SUB	RUR
1 Son avaluats sempre	88,9%	91,7%	86,7%
2 Avaluats alguna vegada	11,1%	8,3%	13,3%
3 Mai son avaluats	0,0%	0,0%	0,0%

Taula 120: *Avaluació dels continguts actitudinals segons la ubicació del centre*





Gràfic 131: Avaluació dels continguts actitudinals segons la ubicació del centre

### • Sobre el sistema general preferit per avaluar als alumnes

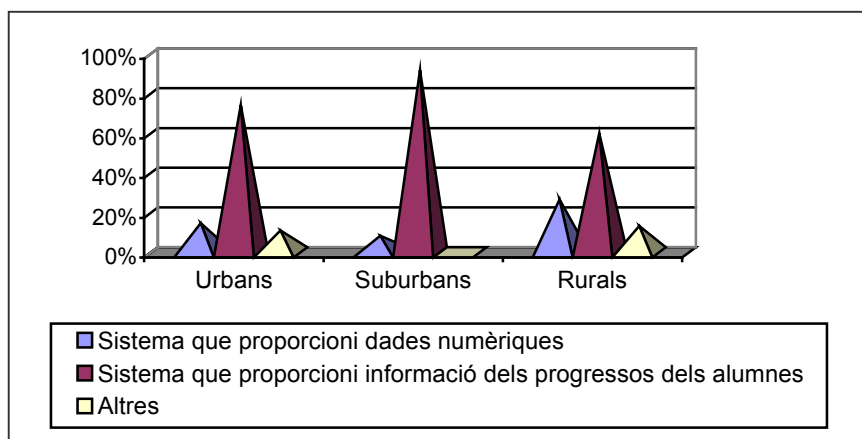
El progrés de l'alumne i, conseqüentment, l'assoliment d'objectius és la principal preocupació de la majoria dels docents. Sota aquesta mateixa orientació del sistema general d'avaluació podem apreciar certs matisos en cada un dels tres grups. Així, per als docents de les poblacions rurals existeix una tendència a l'objectivitat i a la utilització d'un sistema que aportí dades numèriques.

En els docents de les poblacions suburbanes la consideració és única i la postura se situa en l'opció per un sistema que aportí informació sobre els progressos dels alumnes.

Finalment, els docents de les poblacions urbanes tornen a mostrar una certa dispersió tal com ja ha passat anteriorment. A pesar d'existir una postura majoritària ben definida, s'aprecia la convivència d'altres tendències.

	URBÀ	SUB	RUR
1 Sistema que proporcioni dades numèriques	14,8%	8,3%	26,7%
2 Sistema que proporcioni informació dels progressos dels alumnes	74,1%	91,7%	60,0%
3 Altres	11,1%	0,0%	13,3%

Taula 121: Sistema general d'avaluació, segons la ubicació del centre



Gràfic 132: Sistema general d'avaluació, segons la ubicació del centre

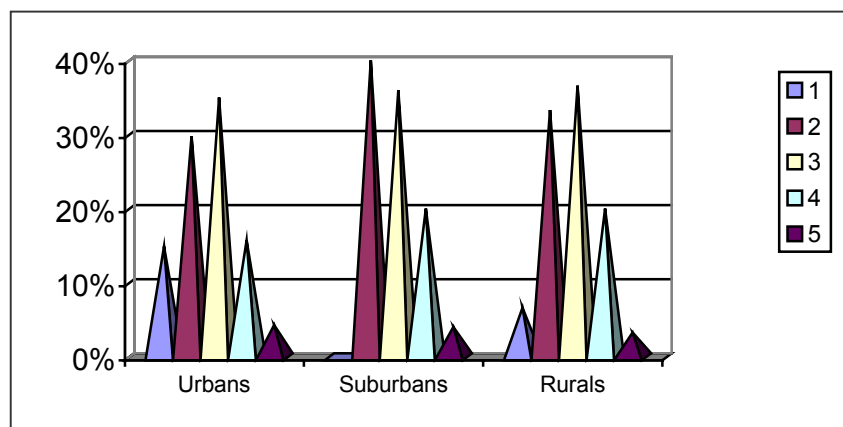
### • Instruments utilitzats para avaluar l'Educació Física

Amb lleugeres diferències entre els tres grups, podem considerar que, en conjunt, en els docents de les tres tipologies de poblacions, els instruments més utilitzats son els tests tant siguin aquests estandarditzats o de disseny propi i, en segon lloc, els instruments d'observació.

El grup que mostra més diferències respecte als altres és el de les poblacions suburbanes. Aquest fet s'està repetint en molts dels resultats d'aquesta anàlisi.

	URBÀ	SUB	RUR
1 Conjunt de tests estandarditzats	14,9%	0,0%	6,6%
2 Conjunt de tests objectius de disseny propi o d'altres companys	29,8%	40,0%	33,3%
3 Instruments d'observació del comportament motriu dels alumnes	35,0%	36,0%	36,6%
4 Instruments d'interrogació (exàmens)	15,7%	20,0%	20,0%
5 Altres	4,3%	4,0%	3,3%

Taula 122: Instruments utilitzats per avaluar l'Educació Física segons la ubicació del centre



Gràfic 133: Instruments utilitzats per avaluar l'Educació Física segons la ubicació del centre

#### • Model general per l'avaluació de l'Educació Física

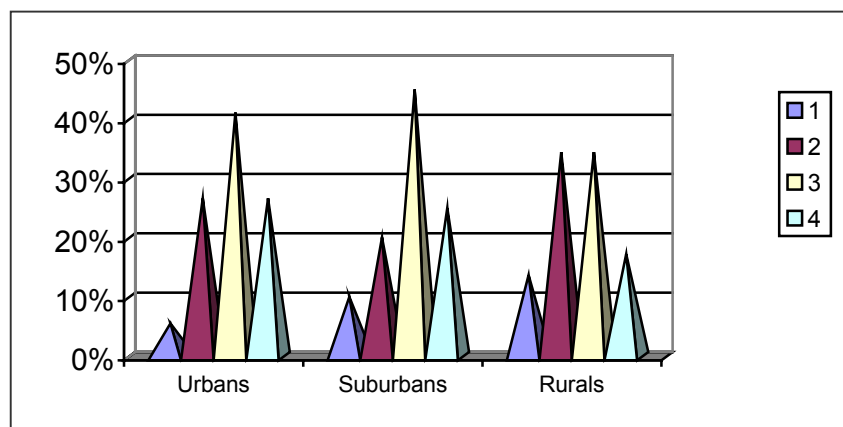
En els tres grups hi ha un domini clar del model tradicional d'avaluació de l'Educació Física centrat en el mesurament del cos i en l'assoliment d'objectius. Però, en tot cas, les dades obtingudes no ens permeten considerar que tots els docents actuïn de la mateixa manera.

Entenem, per tant, que molts docents tenen una concepció diferent de l'avaluació i que s'està produint un allunyament progressiu dels plantejaments més tradicionals.

Els docents de les poblacions rurals són els que mostren més diferències respecte als altres dos.

	URBÀ	SUB	RUR
1 La mesura de les capacitats físiques de l'alumnat	5,5%	10,0%	13,7%
2 L'observació de les capacitats i habilitats motrius	26,6%	20,0%	34,4%
3 L'assoliment dels objectius plantejats	41,1%	45,0%	34,4%
4 La regulació pedagògica del procés d'ensenyament i aprenentatge	26,6%	25,0%	17,2%

Taula 123: Model general d'avaluació de l'Educació Física segons la ubicació del centre



Gràfic 134: Model general d'avaluació de l'Educació Física segons la ubicació del centre

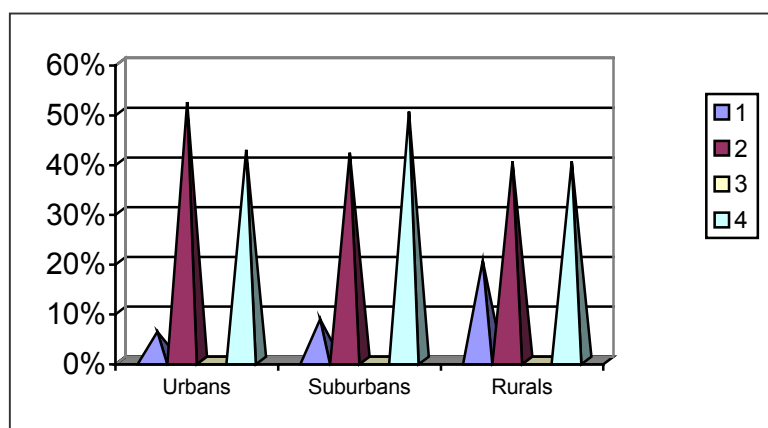
• **Finalitat perseguida en la utilització d'un model d'avaluació**

Els resultats d'aquesta valoració ens posen de manifest que els docents dels tres tipus de poblacions tenen molt clara i definida l'opció que la finalitat de l'avaluació no és la comparació dels seus alumnes amb altres grups de referència estandarditzats i que prefereixen l'opció d'un referent propi i exclusiu per als seus alumnes.

El repartiment de les puntuacions entre les opcions dels ítems 2 i 4 reafirma la tendència a l'assoliment d'objectius però centrada en les capacitats i possibilitats de cada alumne.

	URBÀ	SUB	RUR
1 Determinar la posició d'un subjecte respecte a un grup	5,8%	8,3%	20,0%
2 Determinar la posició d'un subjecte respecte al domini d'unes conductes	51,9%	41,7%	40,0%
3 Comparar el subjecte amb altres	0,0%	0,0%	0,0%
4 Comparar el subjecte amb sí mateix	42,3%	50,0%	40,0%

Taula 124: Finalitat que es persegueix amb el model d'avaluació, segons la ubicació del centre



Gràfic 135: Finalitat que es persegueix amb el model d'avaluació, segons la ubicació del centre

#### • L'avaluació dels diferents blocs de continguts

Per determinar com els docents dels centres urbans, suburbans i rurals avaluen els continguts respectius a cada una de les dues etapes hem procedit igual que en els apartats anteriors.

En primer lloc, hem calculat els percentatges d'utilització de cada instrument en cada un dels continguts especificats i els hem ordenat de més a menys utilitzats.

En segon lloc, hem atorgat una puntuació a cada instrument en funció del lloc que ocupen en la valoració de cada un dels blocs de continguts de l'etapa. Així, la puntuació donada és la següent:

- 1er lloc: 5 punts
- 2n lloc: 4 punts.
- 3er lloc: 3 punts
- 4t lloc: 2 punts.
- 5è lloc: 1 punt.
- No apareix: 0 punts.

A partir d'aquestes valoracions hem calculat els percentatges respectius a cada una de les cinc opcions de resposta i hem pogut determinar la manera d'avaluar cada contingut i, en conseqüència, els instruments utilitzats per avaluar l'Educació Física en cada un dels tres grups.

A continuació analitzem els resultats obtinguts per cada una de les dues etapes educatives.

### A) Per a l'etapa de primària

Mitjançant l'anàlisi explicat, els resultats que hem obtingut en l'etapa de primària no ens permeten pensar que els docents d'uns centres avaluin els continguts de manera diferent als dels altres. En tot cas, podem fer algunes petites consideracions al respecte.

En els centres urbans hi ha gairebé sempre una presència del conjunt de totes les opcions de resposta mentre que, en els altres dos grups, les opcions són més limitades.

Els tests de disseny propi són els més utilitzats seguits de les plantilles d'observació i dels tests estandarditzats.

Els docents dels centres urbans són els que manifesten un major índex que no avaluen els continguts.

En el seu conjunt, i sense que sigui motiu de diferències significatives, els docents dels centres rurals són els que mostren més diferències respecte als altres dos.

		URBÀ	SUBURBÀ	RURAL
<i>Control i Consciència Corporal</i>		Plantilles Observació Tests propis Altres Tests estandarditzats No avalua	Plantilles Observació Tests propis Altres	Plantilles Observació Tests propis
<i>Habilitats Coordinatives</i>		Plantilles Observació Tests propis Tests estandarditzats Altres No avalua	Plantilles Observació Tests propis	Plantilles Observació Tests propis
<i>Capacitats Condicionals</i>	<i>Resistència</i>	Tests propis Tests estandarditzats Plantilles Observació No avalua	Tests propis Tests estandarditzats Plantilles Observació	Tests propis Plantilles Observació Tests estandarditzats
	<i>Força</i>	Tests estandarditzats Tests propis Plantilles Observació No avalua	Tests propis Tests estandarditzats Plantilles Observació No avalua	Tests propis Plantilles Observació Tests estandarditzats No avalua
	<i>Velocitat</i>	Tests estandarditzats Tests propis Plantilles Observació No avalua	Tests propis Tests estandarditzats Plantilles Observació	Tests propis Tests estandarditzats Plantilles Observació Altres
	<i>Flexibilitat</i>	Tests propis Tests estandarditzats Plantilles Observació No avalua Altres	Plantilles Observació Tests estandarditzats Tests propis No avalua	Plantilles Observació Tests propis Tests estandarditzats Altres

<i>Expressió Corporal i Dramatització</i>	Plantilles Observació Tests propis Altres Tests estandarditzats No avalua	Plantilles Observació Tests propis	Plantilles Observació Tests propis No avalua
<i>Jocs</i>	Plantilles Observació Tests propis Altres Tests estandarditzats No avalua	Plantilles Observació Tests propis	Plantilles Observació Tests propis
<b>GLOBALMENT</b>	Tests propis (23,0%) Plantilles Ob. (27,3%) Tests estand. (23,0%) No avalua (10,2%) Altres (10,2%)	Tests propis (37,3%) Plantilles Ob. (37,3%) Tests estand. (17,5%) No avalua (4,3%) Altres (3,2%)	Plantilles Ob. (38,7%) Tests propis (37,6%) Tests estand. (19,9%) No avalua (5,3%) Altres (4,3%)

Taula 125: *Instrument utilitzats per avaluar els blocs de continguts de primària segons la ubicació del centre*

### B) Per a l'etapa de secundària

La manera d'actuar dels docents dels tres grups respecte a l'avaluació dels continguts d'aquesta etapa no difereix pràcticament de l'anterior.

Com a principals fets característics podem observar que en aquesta etapa, i en tots els tipus de població, l'avaluació de les capacitats condicionals es realitza principalment amb tests estandarditzats.

Que continuen sent els docents dels centres urbans els que reconeixen major percentatge de no avaluar els continguts i que, en el conjunt dels tres casos, els tres primers instruments es reparteixen percentatges gairebé similars.

		URBÀ	SUBURBÀ	RURAL
<i>Habilitats Motrius</i>		Tests propis Plantilles Observació Tests estandarditzats No avalua	Tests propis Plantilles Observació Tests estandarditzats	Tests propis Plantilles Observació Altres
<i>Capacitats Físiques</i>	<i>Resistència</i>	Tests estandarditzats Tests propis Plantilles Observació Altres No avalua	Tests estandarditzats Tests propis Plantilles Observació	Tests estandarditzats Tests propis Plantilles Observació
	<i>Força</i>	Tests estandarditzats Tests propis Plantilles Observació Altres No avalua	Tests estandarditzats Plantilles Observació Tests propis No avalua	Tests estandarditzats Tests propis Plantilles Observació

	<i>Velocitat</i>	Tests estandarditzats Tests propis Plantilles Observació No avalua Altres	Tests estandarditzats Tests propis Plantilles Observació No avalua	Tests estandarditzats Tests propis Plantilles Observació
	<i>Flexibilitat</i>	Tests estandarditzats Tests propis Plantilles Observació No avalua Altres	Tests estandarditzats Tests propis Plantilles Observació No avalua	Tests estandarditzats Tests propis Plantilles Observació
<i>Tècniques d'Expressió Corporal</i>		Plantilles Observació No avalua Tests propis Altres	Plantilles Observació Tests propis	Plantilles Observació Tests propis Altres No avalua
<i>Activitats Físico-esportives</i>		No avalua Plantilles Observació Tests propis Altres Tests estandarditzats	No avalua Plantilles Observació Tests propis	No avalua Plantilles Observació Tests propis Altres
<b>GLOBALMENT</b>		Tests propis (26,2%) Plantilles Ob. (24,2%) Tests estand. (23,3%) No avalua (16,5%) Altres (9,7%)	Tests propis (31,0%) Plantilles Ob. (29,8%) Tests estand. (26,4%) No avalua (12,6%)	Tests propis (31,8%) Plantilles Ob. (28,4%) Tests estand. (22,7%) Altres (9,0%) No avalua (7,9%)

Taula 126: *Instruments utilitzats per avaluar els blocs de continguts de secundària segons la ubicació del centre*

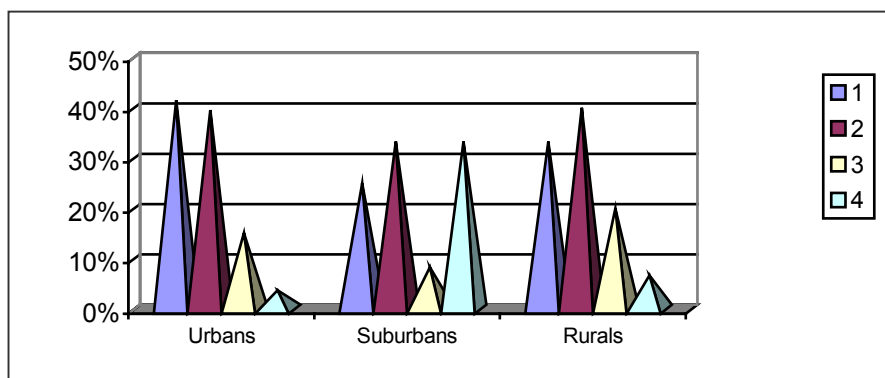
• **Sobre els moments en què es realitza l'avaluació**

Amb aquestes dades podem interpretar que els docents dels centres suburbans són els que probablement no realitzen una avaluació formativa tenint en compte la referència temporal que aquesta representaria. En aquest grup s'aprecia clarament una tendència a fer una avaluació asistemàtica i vinculada als requeriments de les avaluacions de final de trimestre o curs.

	URBÀ	SUB	RUR
1 Realitzen una avaluació inicial, una formativa i una sumativa per cada unitat didàctica o crèdit.	41,5%	25,0%	33,3%
2 Realitzen una avaluació inicial i final pel conjunt de les unitats didàctiques i una formativa en el desenvolupament de cada una d'elles	39,6%	33,3%	40,0%
3 Només fan avaluació formativa	15,1%	8,3%	20,0%
4 De forma diferent	3,8%	33,3%	6,7%

Taula 127: *Moments en què es realitza l'avaluació, segons la ubicació del centre*





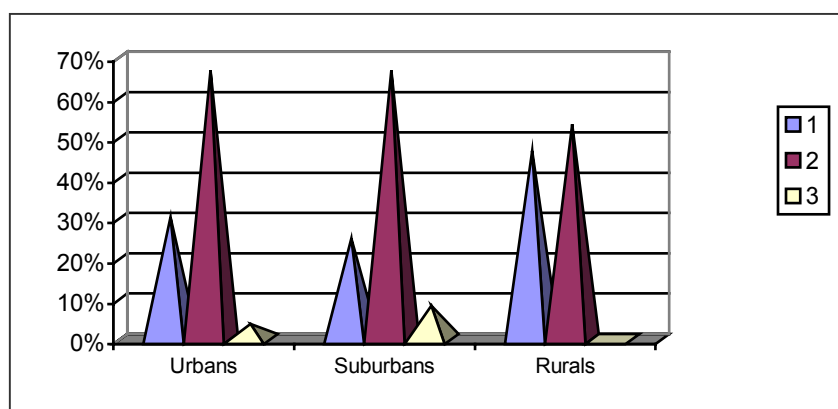
Gràfic 136: Moments en què es realitza l'avaluació, segons la ubicació del centre

• **Sobre la determinació dels moments de l'avaluació formativa**

En la majoria dels docents dels tres grups de poblacions, la determinació dels moments d'avaluació es fa per raons pedagògiques. Existeix, però, un cert nombre de docents que expressen determinar aquests moments per criteris temporals.

	URBÀ	SUB	RUR
1 Períodes de temps iguals (cada setmana, cada 10 dies, al final de trimestre...)	30,2%	25,0%	46,7%
2 Raons pedagògiques de regulació del procés d'ensenyament i aprenentatge	66,6%	66,7%	53,3%
3 L'atzar	3,8%	8,3%	0,0%

Taula 128: Determinació dels moments de l'avaluació formativa segons la ubicació del centre



Gràfic 137: Determinació dels moments de l'avaluació formativa segons la ubicació del centre

• **Aspectes relacionats amb els moments de l'avaluació**

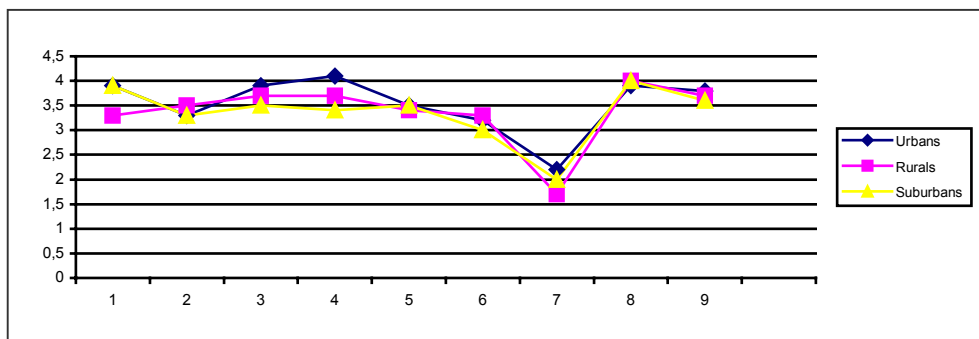
Els docents dels centres rurals estan menys convençuts que els de les demés poblacions que l'avaluació formativa serveixi per la regulació pedagògica. Aquesta dada confirma la sospita expressada ja anteriorment que l'avaluació que realitzen es guia per un model més tradicional i d'assoliment d'objectius.

En la resta d'aspectes valorats no es donen diferències ni motius per poder interpretar que existeixin maneres diferents d'actuar entre els tres grups.

ASPECTES RELACIONATS AMB ELS MOMENTS DE L'AVALUACIÓ	Mitjana			Signif.
	URB	SUB	RUR	
1. L'avaluació inicial serveix per conèixer el nivell inicial i les competències de l'alumnat	3,9	3,3	3,9	---
2. L'avaluació inicial serveix per orientar els alumnes en el seu aprenentatge	3,3	3,5	3,3	---
3. L'avaluació inicial serveix per ajustar la programació que s'ha fet prèviament	3,9	3,7	3,5	---
4. L'avaluació formativa serveix per a la regulació pedagògica	4,1	3,7	3,4	***U>R
5. L'avaluació formativa serveix per gestionar els errors	3,5	3,4	3,5	---
6. L'avaluació formativa serveix per reforçar els èxits	3,2	3,3	3,0	---
7. L'avaluació final o sumativa serveix exclusivament per posar una nota o qualificació a l'alumnat	2,2	1,7	2,0	---
8. L'avaluació final o sumativa serveix per determinar el nivell assolit per cada alumne	3,9	4,0	4,0	---
9. L'avaluació final o sumativa serveix per iniciar un nou procés d'ensenyament-aprenentatge	3,8	3,7	3,6	---
TOTALS	<b>3,6</b>	<b>3,4</b>	<b>3,3</b>	---

\*  $p < 0.05$     \*\*  $p < 0.01$      $p < 0.00$

Taula 129: Aspectes relacionats amb els moments de l'avaluació, segons la ubicació del centre



Gràfic 138: Aspectes relacionats amb els moments de l'avaluació, segons la ubicació del centre

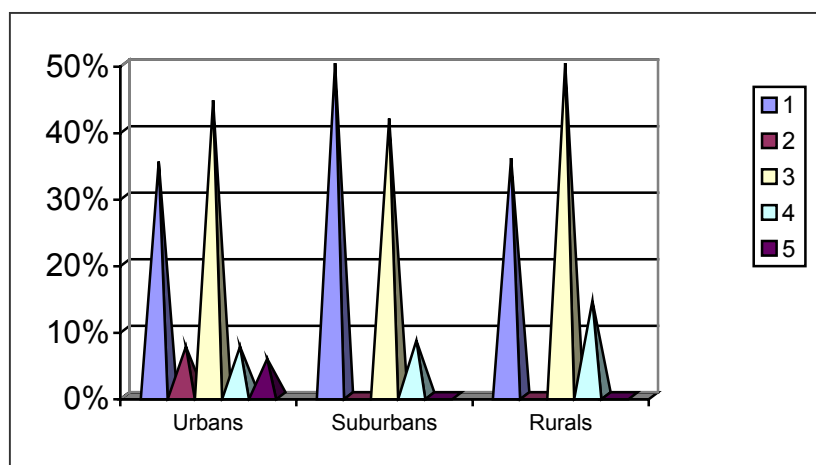
• **Sobre la participació de l'alumnat en l'avaluació**

Els docents de les poblacions suburbanes tornen a mostrar diferències respecte als altres dos grups i reconeixen obertament que els seus alumnes no participen en el procés d'avaluació i, que quan ho fan, és amb una implicació molt escassa dels mateixos.

Els altres dos grups donen valoracions similars i, en conseqüència, en cap cas podem entendre que la participació dels alumnes sigui important i amb responsabilitats i que aquesta es limita a fets més anecdòtics i no pas d'altre ordre.

	URBÀ	SUB	RUR
1 En general no participen i el professor assumeix personalment	35,2%	50,0%	35,7%
2 L'alumnat participa molt poc, es limita a prendre nota	7,4%	0,0%	0,0%
3 L'alumnat participa una mica valorant el seu treball	44,4%	41,7%	
4 L'alumnat participa bastant donant un criteri	7,4%	8,3%	14,3%
5 L'alumnat participa molt i pot prendre decisions	5,6%	0,0%	0,0%

Taula 130: Participació de l'alumnat en l'avaluació, segons la ubicació del centre



Gràfic 139: Participació de l'alumnat en l'avaluació, segons la ubicació del centre

• **Sobre alguns aspectes vinculats a l'avaluació de l'Educació Física: què és el que fa i què és el que s'hauria de fer?**

Les valoracions que els tres grups de docents realitzen de la situació que consideren que és la real fan pensar que, en general tenen una percepció que realitzen be el seu treball, però no se situen en les puntuacions més altes.

Amb aquests resultats entenen que no existeixen diferències de

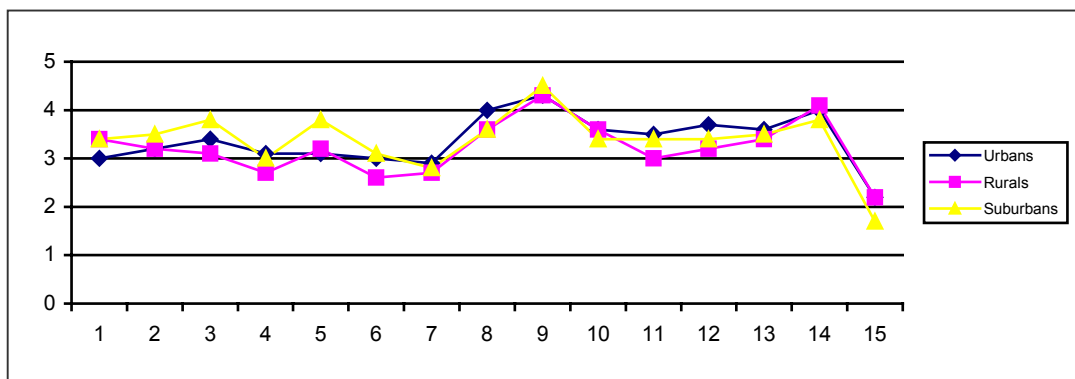
pensament ni maneres diferents d'actuar entre els tres grups a pesar de la significació que es produeix en l'ítem 5.

Tots els docents consideren que el seu treball en equip i la col·laboració i relació amb altres companys està en uns nivells molt baixos.

QUÈ ÉS FA I QUÈ ÉS EL QUE S'HAURIA DE FER RESPECTE A L'AVALUACIÓ	REAL			Signif.
	URB	SUB	RUR	
1. El PCC d'Educació Física i les programacions contemplen el sistema i criteris d'avaluació	3,0	3,4	3,4	---
2. El nivell d'elaboració de les Programacions Anuals de tots els nivells en el meu Departament és	3,2	3,2	3,5	---
3. L'avaluació té en compte els coneixements previs i/o nivell motriu de l'alumnat	3,4	3,1	3,8	---
4. En el meu departament tenim consensuats un model i uns criteris d'avaluació de l'Educació Física	3,1	2,7	3,0	---
5. L'avaluació té en compte les necessitats individuals de l'alumnat	3,1	3,2	3,8	*U<R
6. El disseny de l'avaluació determina els respectius universos de mesura	3,0	2,6	3,1	---
7. El disseny de l'avaluació especifica amb claredat els diferents criteris que conformen la línia de tall	2,9	2,7	2,8	---
8. La meva programació preveu activitats d'avaluació final o sumativa	4,0	3,6	3,6	---
9. Les activitats d'avaluació de la meva programació estan en relació amb els continguts i objectius treballats a classe	4,3	4,3	4,5	---
10. La meva programació especifica els instruments i els criteris d'avaluació	3,6	3,6	3,4	---
11. Comunico a l'alumnat els objectius que d'ells espero al finalitzar cada unitat didàctica	3,5	3,0	3,4	---
12. En el desenvolupament de les unitats didàctiques realitzo activitats per l'avaluació formativa	3,7	3,2	3,4	---
13. Reajusto la programació en funció dels resultats de l'avaluació formativa	3,6	3,4	3,5	---
14. Utilitzo els resultats de l'avaluació per analitzar què puc millorar de la meva activitat docent	4,0	4,1	3,8	---
15. Em reuneixo amb freqüència amb els companys i companyes del Departament per tal d'analitzar el sistema d'avaluació que utilitzem	2,2	2,2	1,7	---
TOTALS	<b>3,4</b>	<b>3,2</b>	<b>3,4</b>	---

\* p<0.05      \*\* p<0.01      p<0.00

Taula 131: Què és el que fa respecte a l'avaluació, segons la ubicació del centre (real)



Gràfic 140: Què és el que fa respecte a l'avaluació, segons la ubicació del centre (real)

En la consideració de la situació que pensen hauria de ser la ideal, tots els grups coincideixen en què es pot millorar i, en aquest sentit, assignen puntuacions proporcionalment superiors a les anteriors.

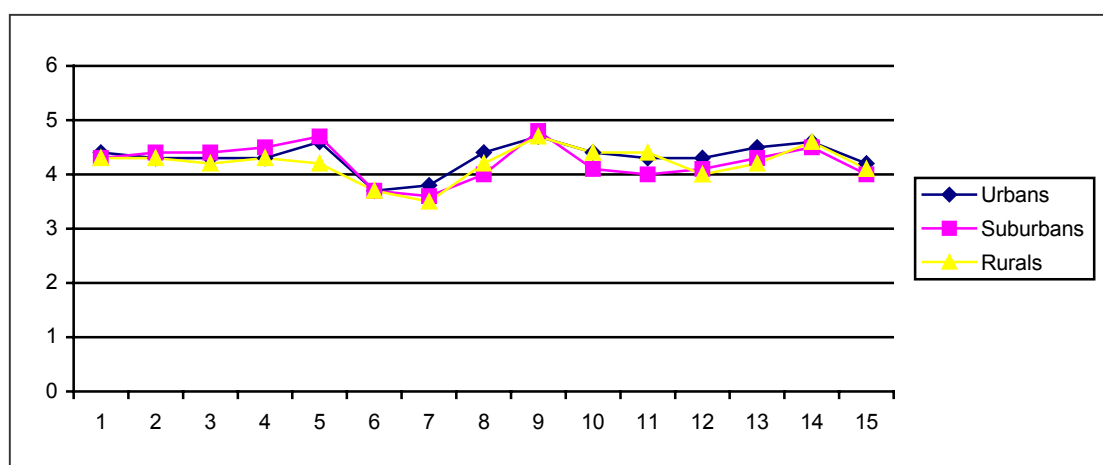
Pràcticament, totes les valoracions dels tres grups s'unifiquen i se situen en valors molts més alts que els obtinguts en les valoracions reals. Aquest fet confirma que existeix una consciència generalitzada que és possible millorar les tasques professionals i assolir cotes més altes d'implicació i de qualitat.

QUÈ ÉS FA I QUÈ ÉS EL QUE S'HAURIA DE FER RESPECTE A L'AVALUACIÓ	IDEAL			Signif.
	URB	SUB	RUR	
1. El PCC d'Educació Física i les programacions contemplen el sistema i criteris d'avaluació	4,4	4,3	4,3	---
2. El nivell d'elaboració de les Programacions Anuals de tots els nivells en el meu Departament és	4,3	4,4	4,3	---
3. L'avaluació té en compte els coneixements previs i/o nivell motriu de l'alumnat	4,3	4,4	4,2	---
4. En el meu departament tenim consensuats un model i uns criteris d'avaluació de l'Educació Física	4,3	4,5	4,3	---
5. L'avaluació té en compte les necessitats individuals de l'alumnat	4,6	4,7	4,2	---
6. El disseny de l'avaluació determina els respectius universos de mesura	3,7	3,7	3,7	---
7. El disseny de l'avaluació especifica amb claredat els diferents criteris que conformen la línia de tall	3,8	3,6	3,5	---
8. La meva programació preveu activitats d'avaluació final o sumativa	4,4	4,0	4,2	---
9. Les activitats d'avaluació de la meva programació estan en relació amb els continguts i objectius treballats a classe	4,7	4,8	4,7	---
10. La meva programació especifica els instruments i els criteris d'avaluació	4,4	4,1	4,4	---

11. Comunico a l'alumnat els objectius que d'ells espero al finalitzar cada unitat didàctica	4,3	4,0	4,4	---
12. En el desenvolupament de les unitats didàctiques realitzo activitats per l'avaluació formativa	4,3	4,1	4,0	---
13. Reajusto la programació en funció dels resultats de l'avaluació formativa	4,5	4,3	4,2	---
14. Utilitzo els resultats de l'avaluació per analitzar què puc millorar de la meva activitat docent	4,6	4,5	4,6	---
15. Em reuneixo amb freqüència amb els companys i companyes del Departament per tal d'analitzar el sistema d'avaluació que utilitzem	4,2	4,0	4,1	---
<b>TOTALS</b>	<b>4,3</b>	<b>4,2</b>	<b>4,2</b>	<b>---</b>

\*  $p < 0.05$       \*\*  $p < 0.01$        $p < 0.00$

Taula 132: Què és el que s'hauria de fer respecte a l'avaluació, segons la ubicació del centre (ideal)



Gràfic 141: Què és el que s'hauria de fer respecte a l'avaluació, segons la ubicació del centre (ideal)

Finalment, considerem que en el conjunt dels aspectes analitzats no es produeixen grans diferències entre els docents dels tres grups de poblacions. Per una part, Les diferències que hem trobat són les mateixes que en les altres anàlisis que hem realitzat. Per altra part, les diferències que es donen poden tenir que veure amb les condicions del context on cada docent desenvolupa la seva feina i als seus condicionants.

Per tenir una visió global del conjunt de totes les anàlisis efectuades a partir de les variables personals, professionals i contextuals presentem a continuació una taula on es recull les diferències més importants que hem trobat.

	Edat Experiència	Sexe	Etapa educativa	Tipus de centre	Ubicació del centre
Edat	--	--	--	--	--
Sexe	--	--	--	--	--
Estudis realitzats	--	--	--	--	--
Anys d'experiència	--	--	--	--	--
Situació laboral	--	--	--	--	--
Tipus de centre	--	--	--	--	--
Ubicació del centre	--	--	--	--	--
Coneixements previs sobre avaluació	*				*
Consideració sobre l'avaluació de l'Educ. Física escolar		*	*		
Procedència dels instruments utilitzats per l'avaluació	*	*		*	*
Dificultats sorgides en el disseny de l'avaluació	*				
Dificultats sorgides en l'aplicació de l'avaluació	*		*	*	*
Els professors avaluen per					
Consideració sobre la finalitat de l'avaluació de l'EF				*	*
Sobre l'objecte de l'avaluació					
Sobre l'avaluació del professor			*		*
Relació entre continguts avaluats i treballats a les classes		*		*	*
Sobre l'avaluació dels continguts conceptuals	*	*	*		*
Sobre l'avaluació dels continguts actitudinals					
Sobre el sistema general preferit per avaluar als alumnes			*		*
Instruments utilitzats para avaluar l'Educació Física	*	*	*	*	*
Model general per l'avaluació de l'Educació Física					*
Finalitat en la utilització d'un model d'avaluació				*	
L'avaluació dels diferents blocs de continguts		*	*	*	
Sobre els moments en què es realitza l'avaluació	*	*	*		*
Determinació dels moments de l'avaluació formativa					
Aspectes relacionats amb els moments de l'avaluació	*	*	*		
Sobre la participació de l'alumnat en l'avaluació			*	*	*
Alguns aspectes vinculats a l'avaluació de l'EF (ideal)	*	*		*	
Alguns aspectes vinculats a l'avaluació de l'EF (real)		*			

*	Existeixen diferències
	No existeixen diferències

Taula 133: *Diferències trobades en les anàlisis de l'actuació-valoració docent*

En tot cas, de la taula anterior hem de tenir presents alguns aspectes importants.

El primer, és que les diferències que nosaltres senyalem no son sempre de caire significatiu; és a dir, no se sustenten sobre el processament estadístic i informàtic de les dades i, algunes d'elles corresponen a interpretacions i

valoracions personals d'aquestes dades.

En segon lloc, expressar que l'estudi no se centra exclusivament en trobar diferències entre les variables d'estudi sinó que aquesta és una part per poder interpretar i aprofundir en les maneres d'actuar dels docents.

En tercer lloc, hem de tenir present que, tant si existeixen com no diferències no podem considerar en cap cas que la manera d'actuar sigui correcta o incorrecta. Tot això serveix per arribar a les conclusions generals que exposarem en el següent capítol.

Finalment, pensem que tot aquest conjunt de dades confirma que veritablement existeix una confusió entre els docents respecte a l'avaluació de l'Educació Física i una diversitat de maneres d'actuar al respecte. En definitiva, és el pensament de cada professor el que guia la manera d'actuar de cada un d'ells.

#### **4. ANÀLISI DE L'ACTUACIÓ-VALORACIÓ DOCENT A PARTIR DE LES SESSIONS AMB ELS GRUPS DE TREBALL SOBRE L'EDUCACIÓ FÍSICA**

Aquest apartat recull i descriu el conjunt d'accions i els resultats obtinguts en les mateixes portades a terme en les sessions amb diferents grups de treball sobre l'Educació Física de Catalunya.

Les reunions amb aquests grups de treball tenen el seu sentit en la mida que amb les mateixes pretenen, bàsicament dues finalitats. La primera, és poder arribar a comprovar que les dades i informacions obtingudes a partir dels qüestionaris són real i vàlides; és a dir, tracta, en la mida del possible, de validar els resultats obtinguts. La segona finalitat, s'orienta en cercar alguns aspectes més qualitatius dels diferents aspectes estudiats i que els qüestionaris no ens poden aportar.

Finalment, creiem que les sessions de treball que durem a terme amb aquests grups seran molt profitoses i ens aportaran informació important respecte a com els docents senten, conceben i actuen respecte a l'avaluació de l'Educació Física.

##### **4.1. procés seguit i metodologia de treball**

Per tal de poder accedir als grups de treball sobre l'Educació Física es va contactar amb els responsables dels mateixos en els Instituts de Ciències de l'Educació (ICEs) de les universitats catalanes. Aquests responsables varen fer les gestions necessàries per tal de posar-me en contacte amb els mateixos.

Per tal de triar els grups que, en principi, ens podien resultar més representatius i significatius vàrem optar per escollir-los a partir dels següents criteris:

- a) Que el grup sigui relativament gran; és a dir, que nombre de membres



que el formen sigui superior a deu.

- b) Que entre els membres del grup hi hagués tant mestres de primària com professors de secundària.
- c) Que estiguessin disposats a parlar del tema sense cap mena de cohibició ni d'amagar aspectes que es poguessin considerar negatius. És a dir, que existís una predisposició positiva i oberta a parlar del tema.
- d) Que potencialment fossin representatius del conjunt de docents de l'àrea.

Com resultat final a aquest procés es va decidir tenir sessions de treball amb quatre grups repartits per diferents comarques de Catalunya. En concret, aquests quatre grups corresponen al Vallès Occidental, al Maresme, al Berguedà i al Tarragonès.

La dinàmica de les sessions de treball amb aquests grups va consistir en una presentació prèvia del projecte de recerca i en l'explicació del desenvolupament de la sessió de treball.

Les sessions varen tenir una durada compresa entre els 50 i 90 minuts i en elles es va procurar un debat obert conduït per la persona que realitza la recerca. Per tal de garantir un tractament equitatiu i proporcional de cada un dels temes que es pretenien estudiar, vàrem seguir un guió per dinamitzar les sessions de treball.

L'estructura del guió és similar a la dels qüestionaris, però està definit per dues característiques principals: la primera és que no era necessari respectar aquest ordre en les sessions i els temes eren tractats a mesura que apareixien. L'altra característica radicava en l'assignació d'un temps proporcional a cada un dels continguts. En tot moment, el coordinador de la sessió procurava que es compleixin aquestes dues característiques.

Cada una de les sessions era gravada en àudio i posteriorment es feia una transcripció resumida de tots els aspectes tractats i de totes les aportacions fetes pels participants.

#### **4.2. Caracterització dels grups de treball**

La composició global dels diferents grups de treball té una correspondència directa amb les característiques de la mostra resultant dels qüestionaris. Així, podem considerar que els factors personals, professionals i contextuals del conjunt de docents que formen els diferents grups de treball corresponen amb les dades obtingudes en els qüestionaris. En aquest mateix sentit hem de considerar que les característiques dels membres dels grups de treball són representatives del conjunt de la població objecte d'aquest estudi.

En quant a la formació inicial hem pogut constatar que gairebé tots els professors de secundària provenen dels estudis de la Llicenciatura en Educació Física o Ciències de l'Activitat Física mentre que, en els mestres de primària es donen altres itineraris d'accés.

Del conjunt de mestres de primària vàrem poder conèixer que la majoria provenen dels estudis de Mestre Especialista en Educació Física però, que existeix un nombre considerable que l'accés a aquesta especialitat l'han fet d'altra manera. Entre aquests últims tenim uns que provenen de noves adscripcions d'especialitat; és a dir, dels cursos de postgrau d'especialització en Educació Física; i altres, que l'accés l'han realitzat a través de les oposicions al cos sense que tinguessin una titulació relacionada amb l'àrea.

En altre ordre de coses, i al marge de les titulacions, considerem que, el simple fet de participar en aquests grups de treball, tots els seus membres tenen un interès especial per l'ensenyament de l'Educació Física i inquietuds personals de millora professional i de renovació pedagògica.

Com en totes les dinàmiques de grup, aquí també ens vàrem trobar amb mestres i professors que, d'alguna manera intervenen més i que són més participatius i, d'altres que varen tenir una postura no tan participativa i que varen participar menys.

Referent a les intervencions dels diferents membres dels grups, vàrem poder observar que els mestres, salvo algunes excepcions, mantenen una postura més reservada i no tan oberta i que les seves participacions són inferiors als de secundària. Pel contrari, aquests últims acostumen a fer intervencions molt més explícites sobre la manera en què ells resolen l'avaluació.

En conjunt, totes les qüestions tractades varen ser de l'interès de tots i vàrem poder apreciar una preocupació de tots ells per les qüestions relacionades amb l'avaluació de l'Educació Física.

Finalment, considerem que les sessions de treball varen transcorre amb tota normalitat i tal com estaven previstes i que la participació general dels seus membres va ser majoritària i profitosa. En el mateix sentit valorem molt profitosos els resultats obtinguts i la predisposició positiva dels seus membres en col·laborar.

#### **4.3. Els resultats de les sessions amb els grups de treball**

Del conjunt de les informacions obtingudes en les transcripcions resumides de cada un dels grups de treball podem observar que aquestes tenen correspondència directa amb les que han resultat de l'anàlisi dels qüestionaris.

En aquest sentit, considerem vàlid i fiables les dades analitzades en els qüestionaris i les respectives conclusions que, a partir del conjunt dels dos mitjans utilitzats formularem en el capítol següent.

Seguidament ordenen els resultats de les sessions amb els grups de treball en cada un dels indicadors del conjunt de variables que formen l'estudi tal com ja hem fet en els apartats anteriors.

Cada un dels diferents apartats agrupa el conjunt de frases, idees, actituds i maneres de dur a terme l'avaluació expressades pel conjunt dels docents que formen els diferents grups de treball amb els que hem tinguts una sessió de treball.

Dels resultats d'aquestes sessions de treball hem pogut apreciar la coincidència de molts criteris entre els diferents grups. Degut a això, alguna de les idees exposades a continuació és el resultat d'haver agrupat aspectes comuns en la majoria dels grups.

Finalment, considerem que aquestes dades confirmen plenament els resultats dels qüestionaris i que no és necessari la utilització d'altres instruments per tal de validar la informació i els resultats.

#### **4.3.1. Valoració dels coneixements previs sobre avaluació**

##### **• Coneixements previs sobre avaluació**

- Es pot apreciar una formació comuna en la majoria de docents respecte als continguts sobre avaluació.
- Hi ha un reconeixement general que els coneixements adquirits sobre l'avaluació no estan totalment en consonància amb les exigències del Sistema Educatiu.
- En els professors de secundària es dona una formació en matèria d'avaluació més consolidada en el model de mesurament del cos i d'assoliment d'objectius.
- L'avaluació de determinats continguts representa un problema per la majoria dels docents.
- La varietat terminològica respecte a l'avaluació crea certs dubtes conceptuals entre els docents.
- Hi ha un cert desconeixement dels mecanismes que orienten una avaluació criterial i educativa.

#### **4.3.2. Valoració dels aspectes generals de l'avaluació**

##### **• Consideració sobre l'avaluació de l'Educació Física escolar**

- L'avaluació és un factor motivacional. Els alumnes coneixen els seus resultats per veure el seu progrés i per esforçar-se més i superar-se.
- Alguns dels mestres i professors argumenten que també avaluen l'Educació Física per tal d'equiparar-se a la resta d'àrees i així evitar el

concepte de moltes persones que l'àrea ha estat i està considerada una "assignatura Maria".

- Avaluació i qualificació be a ser, per a molts dels presents, una mateixa cosa. En aquest sentit, l'avaluació és el camí per arribar a la qualificació, sent aquesta, la finalitat última i més important de l'avaluació
- Avaluació i qualificació be a ser, per a molts dels presents, una mateixa cosa.
- Els continguts procedimentals son el principal objecte de l'avaluació. Això queda sobradament constatat per a l'etapa de secundària, mentre que per a l'etapa de primària existeix una certa indefinició que aquests continguts siguin el principal motiu de l'avaluació.

• ***Procedència dels instruments utilitzats per l'avaluació***

- No hi ha criteris generals per a la selecció i la procedència dels instruments d'avaluació.
- No hi ha una definició clara en quant als instruments utilitzats per avaluar. Cada mestre o professor opta per fer servir sistemes molt personals.
- Els instruments d'avaluació són de disseny propi i bàsicament consisteixen en diferents tipus de graelles on s'anoten les observacions que es realitzen.
- Es rebutja que els instruments tinguin un caràcter estandarditzat i que es fonamentin en tests o bateries de test coneguts i generalitzats.

• ***Dificultats sorgides en el disseny de l'avaluació***

- El temor de no arribar a tots els alumnes per igual i de la mateixa manera.
- Que els instruments que es fan servir puguin recollir i registrar informació objectiva.
- No saber com avaluar certs continguts.

• ***Dificultats sorgides en l'aplicació de l'avaluació***

- És difícil poder observar d'una manera sistemàtica a tots els alumnes.
- La anotació de la informació que es pot observar en el transcurs d'una classe.
- La feina que comporta un procés d'avaluació sistemàtica.
- La anotació de la informació que es pot observar en el transcurs d'una

classe.

- El temps que implica dur a terme el procés d'avaluació.
- El temor de no arribar a tots els alumnes per igual i de la mateixa manera.

#### **4.3.3. Valoració respecte els motius pels quals s'avalua**

##### **•Els professors avaluen per**

- Alguns docents reconeixen que avaluen per imperatiu legal, ja que és una obligació dins de les tasques docents.
- Altres docents expressen que avaluen per convenciment personal de la seva necessitat i utilitat.
- Perquè els alumnes coneguin el seu nivell de condició física.

##### **• Consideració sobre la finalitat de l'avaluació de l'Educació Física**

- La finalitat de l'avaluació pot variar en funció del cicle educatiu al que pertanyen els alumnes. La finalitat no és la mateixa per al cicle inicial que per al superior ni la ESO.
- Alguns professors i mestres avaluen per conèixer la situació de l'alumne.
- Perquè els alumnes coneguin el seu nivell de condició física.
- Per conèixer l'evolució dels alumnes.
- L'avaluació com a factor motivacional. Els alumnes coneixen els seus resultats per veure el seu progrés i per esforçar-se més i superar-se.
- Hi ha coincidència entre tots en què l'objectiu principal de l'avaluació és la determinació de l'assoliment d'uns objectius fixats prèviament.
- En algun moment, alguns professors accepten que l'avaluació també serveix per regular el procés d'ensenyament i aprenentatge i, que això ho fan de manera no explícita i sense haver reflexionat sobre aquest fet.
- Hi ha unanimitat en què avaluen per posar una nota o qualificació als alumnes i que la concepció de l'avaluació com a regulació no la tenen present.
- Avaluar i qualificar son coses iguals i no reconeixen que siguin accions diferents i en ocasions contraposades.
- Els mestres de primària tenen una actitud mes reservada i no es manifesten clarament sobre quin és la finalitat de la seva avaluació.
- No s'aprecia que la concepció de l'avaluació s'orienti vers la regulació del procés d'ensenyament i aprenentatge.

- Per saber si allò que un s'havia proposat ho ha aconseguit.
- Per comprovar si el que havies programat ho vas fent.
- Per conèixer el nivell de condició física dels alumnes.

#### **4.3.4. Valoració sobre el que s'avalua**

##### **• Sobre l'objecte de l'avaluació**

- L'alumne és considerat, de forma general per la majoria de docents, el centre del procés d'ensenyament i aprenentatge i per tant, de l'avaluació.
- L'avaluació d'altres aspectes vinculats al procés d'ensenyament i aprenentatge queden en un segon lloc i, malgrat que en alguna ocasió estan contemplats, no es fa de manera sistemàtica ni organitzada.
- Rarament es fa al·lusió a les programacions i a l'avaluació de les mateixes.
- A pesar que els procediments són els continguts dominants a l'Educació Física, en general, no són aquest el principal objecte de l'avaluació. Aquesta se centra molt en els aspectes actitudinals dels alumnes.
- Alguns mestres expliquen que a vegades entre ells comenten aspectes dels programes per tal de valorar la seva eficàcia i això representa una avaluació dels mateixos, però no són conscients d'aquest fet i no hi ha una intencionalitat expressa de fer això per avaluar.
- En cap moment es fa al·lusió a l'avaluació del context i d'altres elements que intervenen en el procés d'ensenyament.
- Entre els elements que ocasionalment són avaluats tenim les programacions i, de manera casi testimonial, el propi professor.
- Hi ha una reflexió d'alguns docents sobre la necessitat que el professor sigui avaluat per tal de poder millorar en les seves tasques docents. En aquest sentit, l'avaluació del professor és entesa com un procés de millora professional i no com a sanció o instrument fiscalitzador de les seves accions.

##### **• Sobre l'avaluació del professor**

- Alguns mestres indiquen que, a través d'alguna activitat que demanen als alumnes els hi serveix per a la seva pròpia avaluació.
- La majoria de docents no du a terme una avaluació de sí mateix.
- Es considera molt positiu que el professor pugui ser avaluat per companys que tenen una mateixa visió i també aprofitant els alumnes de pràctiques.

• **Relació entre els continguts avaluats i els treballats a les classes**

- No tots els docents coincideix en què allò que avaluen és el que s'ha treballat a les classes.
- Tot el grup afirma que avaluen allò que han treballat a les classes; és a dir, l'avaluació està en consonància amb les programacions de l'àrea.

• **Sobre l'avaluació dels continguts conceptuals**

- Els conceptes són els continguts que representen major complexitat per a ser, no només avaluats, sinó també ensenyats.
- Alguns professors consideren que avaluen els continguts conceptuals a partir d'informacions que recullen en les activitats que desenvolupen amb l'alumnat.
- Hi ha un reconeixement general que no s'acostuma a avaluar els conceptes i, que en tot cas, es fa alguna cosa al respecte quan més grans són els alumnes. Algun professor de l'Etapa de la ESO reconeix que ocasionalment fa alguna sessió teòrica i algun examen sobre els continguts conceptuals.
- Quan, en alguna ocasió, es considera l'avaluació dels conceptes, aquests es concreten en el reglament dels esports i en alguns conceptes vinculats a les capacitats condicionals.
- Hem trobat algun cas en què alguna professora de primària fa proves escrites per avaluar els continguts conceptuals al cicle superior.
- Apareixen dubtes sobre què son els conceptes i el seu tractament a classe. Tothom està d'acord que aquest és un dels temes no resolt en l'Educació Física.

• **Sobre l'avaluació dels continguts actitudinals**

- Els continguts actitudinals ocupen el segon lloc en l'escala de dedicació tant en el seu ensenyament com en l'avaluació. En algun cas, l'avaluació se centra quasi exclusivament sobre les actituds, malgrat es faixin algunes proves de valoració de la condició física.
- Hi ha un cert nombre de professors que sobreposen l'avaluació de les actituds per damunt dels demés continguts.
- Els continguts de l'àmbit actitudinal són els que centren l'atenció dels docents de les dues etapes i, de manera més especial, en la de primària.
- En algun cas, els continguts actitudinals son el motiu principal per decidir la qualificació dels alumnes.

#### 4.3.5. Valoració respecte a com avaluen

##### • *Sobre el sistema general preferit per avaluar als alumnes*

- És ressaltat la necessitat de dur a terme una observació diària però alhora es valora la dificultat de la mateixa pel qual molts professors opten per no fer-la.
- Molts dels docents assignen un percentatge de la nota global a cada un dels àmbits dels continguts (procediments, conceptes i actituds).
- Alguns professors manifesten que prefereix instruments que aportin informacions numèriques ja que és més fàcil poder concretar posteriorment una qualificació.

##### • *Instruments utilitzats para avaluar l'Educació Física*

- L'observació no sistemàtica i, en pocs casos, sistemàtica és la principal manera de procedir de molts dels docents que conformen els grups de treball, especialment dels de l'etapa de primària.
- Hi ha un cert rebuig a les proves estandarditzades, però la majoria de professors reconeix que ocasionalment les utilitza.
- En quant a una possible concreció dels instruments que acostumen a utilitzar podem considerar:
  - a) Alguns mestres que fan servir el registre d'esdeveniments de manera no sistemàtica i anoten el fet observat a la llibreta de classe.
  - b) Altres mestres i professors de secundària utilitzen ocasionalment alguna llista de control o escala d'observació confeccionada per ells mateixos per tal d'observar certs aspectes.
  - c) Altres mestres reconeixen que no utilitzen cap instrument i que l'avaluació s'ajusta allò que observen dels alumnes sense registre de cap mena. Algun professor defineix aquest sistema com "ojímetro".
  - d) Alguns professors de secundària fonamenten l'avaluació sobre el control d'assistència a les classes i el compliment de determinades normes com portar la roba adequada, participació, comportament, etc.
- En tot cas, no s'observa una generalització d'instruments ni varietat dels mateixos. El dia a dia i les respectives anotacions dels esdeveniments en la llibreta del mestre són els principals instruments que reconeixen fer servir per a l'etapa de primària.



- No hi ha una definició clara en quant als instruments utilitzats per avaluar. Cada mestre o professor opta per fer servir sistemes molt personals.
- Algunes proves de la “bateria Eurofit” son utilitzades per alguns mestres i professors degut al seu caràcter d'estandardització i popularitat.
- En aquest sentit, a l'etapa de primària, els instruments utilitzats per avaluar son el registre anecdòtic, i les graelles d'observació. En tots cas, en aquesta etapa, no existeix una concreció de l'avaluació en els programes de l'assignatura.
- Es ressalta la necessitat de dur a terme una observació diària.
- En general, no consideren convenient dedicar sessions de classe exclusivament a l'avaluació. En aquest sentit, s'entén que l'avaluació ha d'estar implícita en el propi procés d'ensenyament i aprenentatge.
- Es considera necessari fer una avaluació a partir de l'observació sistemàtica per tal de poder controlar tots els elements i factors que estan al voltant dels comportaments de l'alumnat.
- Els feed-backs que s'obtenen en el transcurs de les sessions poden servir per a l'avaluació.
- Queda palesa la necessitat que l'observació es faci sobre elements totalment objectius i que aquesta informació pugui ser registrada.
- En tot cas, no s'observa una generalització d'instruments ni varietat dels mateixos. El dia a dia i les respectives anotacions d'esdeveniments en la llibreta del professor són els principals instruments que reconeixen fer servir.

• ***Model general per l'avaluació de l'Educació Física***

- No queda totalment definida i clara la finalitat última dels instruments d'avaluació.
- En alguns professors de secundària s'aprecia una tendència a comparar els resultats dels alumnes amb barems estandarditzats confeccionats per ells mateixos.
- Existeixen marcades diferències entre l'etapa de primària i de secundària. Així, per a la primera, el sistema general d'avaluació es fonamenta en una observació asistemàtica i, en pocs casos, sistemàtica. L'avaluació és el cada dia, es confia a la memòria i a l'apreciació subjectiva del mestre i a la realització molt puntual i ocasional d'alguna prova per avaluar algun aspecte de la condició física.
- En l'etapa de secundària existeix una major sistematització i pretensió d'objectivitat en el sistema d'avaluació. Existeix major concreció de la

mateixa i tenen elaborades tant un conjunt de proves com les respectives pautes per referenciar els resultats dels alumnes.

- Hi ha un cert rebuig a les proves estandarditzades en l'etapa de primària però en secundària la majoria de docents reconeix que les utilitza.
- La mesura del cos i de les capacitats físiques sembla ser el model dominant, al menys en el pensament del professor. Una altra cosa és el tractament i la finalitat que es fa de les dades obtingudes.

• ***Finalitat perseguida en la utilització d'un model d'avaluació***

- En alguns professors de secundària s'aprecia una tendència a comparar els resultats dels alumnes amb barems estandarditzats.
- Els principals instruments utilitzats en l'etapa de secundària per avaluar l'Educació Física son els tests o proves (les de caire estandarditzats per la condició física i les de disseny personal per altres aspectes). Les proves d'execució i les graelles d'observació son els altres instruments utilitzats.
- S'aprecia clarament una certa diferència entre l'etapa de primària i la de secundària respecte a la manera d'avaluar. En el primer cas domina l'observació asistemàtica i, en el segon, el mesurament del cos en funció de diferents tests.
- En qualsevol de les dues etapes la utilitat de les dades obtingudes dels instruments d'avaluació és la de qualificar o posar una nota als alumnes.
- La referència per avaluar és quasi sempre de tipus normatiu i no s'aprecia un coneixement clar dels mecanismes de l'avaluació criterial.
- En la majoria de docents no està totalment definida i clara la finalitat última dels instruments d'avaluació. Sí que hi ha una orientació vers la regulació del procés d'ensenyament i aprenentatge. De totes maneres, s'intueix un cert desconeixement de com hauria de ser aquest model d'avaluació.
- En alguns dels grups analitzats es distingeix que els seus professors estan més interessats en avaluar allò que l'alumne aprèn i no només allò que l'alumne és.

• ***L'avaluació dels diferents blocs de continguts***

- Els continguts procedimentals més avaluats a secundària son les capacitats físiques.
- Els continguts procedimentals més avaluats a primària son les habilitats coordinatives.

- S'aprecia una certa diferència entre l'etapa de primària i la de secundària respecte a la manera d'avaluar. En el primer cas domina l'observació i, en el segon, el mesurament del cos en funció de diferents tests.
- No hi ha proporcionalitat en el tractament avaluatiu (i per tant de docència) dels diferents blocs de continguts.
- L'avaluació a l'etapa de primària gira al voltant de les actituds i els procediments.
- En la manera d'avaluar cada un dels blocs de continguts s'acostuma a utilitzar els següents instruments:
  - *Control i Consciència Corporal* (primària): registre anecdòtic i graelles d'observació.
  - *Habilitats Coordinatives* (primària): registre anecdòtic i graelles d'observació.
  - *Habilitats Motrius* (secundària): tests i proves objectives de disseny propi.
  - *Capacitats Físiques* (primària i secundària): tests estandarditzats de la "Bateria Eurofit".
  - *Expressió Corporal* (primària i secundària): en molts casos no és avaluada i quan es fa, s'acostuma a utilitzar procediments d'apreciació i valoracions objectives del professor.
  - *El joc* (primària): registre anecdòtic i graelles d'observació.
  - Activitats físico-esportives (secundària): proves d'execució.
- No hi ha proporcionalitat en el tractament avaluatiu (i per tant de docència) dels diferents blocs de continguts.
- Els continguts procedimentals són els que ocupen la major part del programa i per tant, els que són avaluats.
- Dins dels continguts procedimentals, la condició física i els esports són els que ocupen la major part del temps en secundària i el joc en primària.
- L'expressió corporal és el contingut menys treballat i gaire be no avaluat.

#### **4.3.6. Valoració respecte quan avalua**

##### **• Sobre els moments en què es realitza l'avaluació**

- Alguns (pocs) mestres i professors diuen que l'avaluació està integrada en les sessions d'Educació Física.
- No hi ha una sistematització del procés d'avaluació. Podem considerar que no es du a terme una avaluació formativa des del punt de vista de regulació pedagògica i educatiu.

- L'avaluació acostuma a ser sumativa i es du a terme per obligació administrativa (qualificació).
- Per alguns docents i, especialment, pels de l'etapa de primària, l'avaluació està integrada en les sessions d'Educació Física.

- ***Sobre la determinació dels moments de l'avaluació formativa***

- Està molt en funció del moment de l'avaluació, del cicle i de les característiques de l'alumnat.
- A l'etapa de secundària predominen els criteris d'ordre cronològic i administratiu. S'avalua a l'inici del curs i al final de cada trimestre coincidint amb les avaluacions generals de final de trimestre i curs.

- ***Aspectes relacionats amb els moments de l'avaluació***

- L'avaluació és de resultat, no s'aprecia una avaluació formativa o dirigida al procés.
- És ressaltat la necessitat de dur a terme una observació diària però alhora es valora la dificultat de la mateixa pel qual molts professors opten per no fer-la.
- En general, en cap de les dues etapes es fa una sistematització del procés d'avaluació. Podem considerar que l'avaluació formativa té solament un caràcter temporal.
- Estan molt en funció del moment de l'avaluació, del cicle i de les característiques de l'alumnat.
- L'avaluació és de resultat, no s'aprecia una avaluació formativa o dirigida al procés.
- L'avaluació pot orientar-se de manera diferent en funció del moment i dels alumnes. Així, aquesta pot voler obtenir informació que serveixi al professor per comprovar l'evolució dels seus alumnes, per descobrir dificultats en l'aprenentatge, per controlar el desenvolupament, etc.

#### **4.3.7. Valoració respecte qui avalua**

- ***Sobre la participació de l'alumnat en l'avaluació***

- En general, i quan més petits són els alumnes, aquests no prenen cap part en el procés d'avaluació.
- Alguns afirmen que, ocasionalment, els seus alumnes prenen part en l'avaluació, però no es concreta com ho fan.

- Una mestra descriu com ella fa que els seus alumnes anotin en una agenda un seguit de paràmetres de caire actitudinals referents a la seva avaluació.
- La possible participació de l'alumne en l'avaluació es limita a certes consultes sobre la qualificació.
- Hi ha algun professor de secundària que demana als alumnes la realització de classes pràctiques les quals son avaluades.
- En general, i quan més petits són els alumnes, aquests no prenen cap part en el procés d'avaluació. Els mestres de primària manifesten que els seus alumnes no acostumen a participar en aquest procés.
- Alguns professors de secundària expressen que ocasionalment deixen que els seus alumnes participin en l'avaluació. Aquesta participació es limita al que es coneix com avaluació recíproca i a què els alumnes preguin nota.

#### **4.3.8. Valoració sobre alguns aspectes vinculats a l'avaluació de l'Educació Física: què és el que fa i què és el que s'hauria de fer?**

- Malgrat es detecta una certa incomoditat en els sistemes d'avaluació que fan servir, no s'aprecia que hi hagi una inquietud cap a la recerca de models d'avaluació alternatius que puguin resoldre el problema que la mateixa els hi planteja.
- Podem considerar que els docents tenen una certa mentalitat de fer una avaluació formativa però que la pràctica i la concreció de la mateixa no correspon amb una avaluació que sigui veritablement educativa i formativa.

#### **4.3.9. Orientacions per un model d'avaluació**

Finalment, en les sessions amb aquests grups de treball els hi hem demanat que expressessin la seva opinió de com entenen que es tindria que orientar un model d'avaluació formativa i educativa de l'Educació Física.

Bàsicament, degut a falta de temps, aquest punt no ha estat abordat de manera plena i considerem que es podien haver obtingut més dades al respecte.

Les principals idees aportades pels docents es descriuen a continuació.

- Un model d'observació sistemàtica on l'alumne pogués resoldre part de les tasques que s'han de fer.
- Un model que impliqués utilitzar poc temps i que no portes excessiva feina al professor.
- Un model que, dins de la subjectivitat, intentes ser el màxim d'objectiu.



## ***Conclusions generals***

1. INTRODUCCIÓ
2. RESPECTE ALS FACTORS PERSONALS, PROFESSIONALS I CONTEXTUALS
3. RESPECTE A LA RESTA DE LES VARIABLES D'ESTUDI





## 1. INTRODUCCIÓ

Els apartats que a continuació presentem sintetitzen les diferents anàlisis realitzades al llarg del present treball per tal de poder arribar a establir un conjunt de conclusions generals. Aquest capítol representa la culminació de la part empírica de la recerca i, alhora, és el punt de partida per poder fer una proposta actual sobre l'avaluació de l'Educació Física.

L'estructura en què hem organitzat les conclusions generals té dos grans nuclis. El primer recull tots els aspectes relacionats amb les variables personals, professional i contextuals des de la doble vessant del recordatori de quins són els aspectes més destacats que caracteritzen la mostra i de les diferents anàlisis inferencials realitzades.

El segon nucli, està format pel conjunt de conclusions generals respecte a tota la resta de variables estudiades i, que en el seu conjunt, ens ofereixen la situació actual de l'avaluació de l'Educació en els centres educatius i el que al respecte pensen els professors i professores.

L'estructura que se segueix és, per al primer nucli, el conjunt de conclusions respecte a les maneres d'actuar dels docents en l'avaluació en funció de l'edat i l'experiència, del sexe, de l'etapa educativa, de la tipologia dels centres i de la ubicació en el territori dels mateixos.

Les conclusions respecte al conjunt de la resta de variables segueix la mateixa estructura que hem anat desenvolupant en les respectives anàlisis anteriors i, en definitiva, és la que s'ha seguit en els qüestionaris i en el guió per les sessions amb els grups de treball.

Convé recordar que els resultats obtinguts i les seves respectives conclusions corresponen i estan en relació directa amb les característiques de la mostra i que aquesta és representativa de la població objecte d'estudi.

## 2. RESPECTE ALS FACTORS PERSONALS, PROFESSIONALS I CONTEXTUALS

Més enllà de tornar a exposar ara els resultats de l'anàlisi realitzada en la caracterització de la mostra, volem realitzar un recordatori sintètic dels aspectes més destacats de la variable formada pels factors personals, professionals i contextuals. És necessari tenir present la caracterització de la mostra per tal de poder entendre i interpretar les conclusions que anirem establint. En aquest sentit tenim:

*\* Respecte als factors personals:*

- Es tracta d'una població jove amb una mitjana d'edat situada en els 35,3 anys.
- Està repartida quasi al 50% entre els homes i les dones amb una petita diferència a favor dels primers.

- Les titulacions acadèmiques i, en definitiva, els estudis inicials realitzats corresponen a una Diplomatura de Mestre (generalment especialista en Educació Física) per als docents de l'etapa de primària i una Llicenciatura en Educació Física per als de l'etapa de secundària.

*\* Respecte als factors professionals:*

- L'experiència docent se situa en una mitjana de 8,2 anys.
- La situació laboral del 73,8% dels docents és fixa (la majoria són funcionaris i contractats laborals).
- Les etapes educatives en les que imparteixen docència són, bàsicament, primària i secundària.

*\* Respecte als factors contextuais:*

- La tipologia dels centres es reparteix de la següent manera: 76,1% públics; 19,3% privats concertats i 1,1% privats.
- La ubicació dels diferents centres és la següent: 61,4% urbans; 13,6% suburbans i el 17,0% rurals.

De l'estudi d'aquests factors en funció de la resta de variables es desprenen un conjunt de conclusions les quals passem a exposar.

## **2.1. L'avaluació segons l'edat i experiència docent**

L'edat i l'experiència acostumen a tenir un cert paral·lelisme; és a dir, a més edat generalment correspon més experiència professional. Per aquesta raó hem realitzat l'anàlisi conjunta dels dos factors. Les principals conclusions al respecte són:

### **» *Existeixen diferències de formació sobre avaluació segons l'edat i l'experiència professional***

Hem pogut constatar certes diferències respecte a la formació entre els diferents grups d'edat i d'experiència que hem establert. Existeix un grup de docents que, probablement, per haver accedit a les tasques de mestre o professor d'Educació Física a través d'una formació inicial no relacionada amb l'especialitat fa que mostrin un cert desconeixement de molts dels aspectes de l'àrea i, conseqüentment, de la mateixa avaluació.

### **» *L'assoliment d'objectius és el model d'avaluació comuna en tots els grups***

A pesar que és donen certs matisos entre els diferents grups, la concepció imperant en tots ells sobre l'avaluació és la de l'assoliment

d'objectius.

» ***El grup d'edat mitjana alta és el que mostra més diferències respecte als altres***

En moltes de les variables estudiades podem observar com el grup d'edat mitjana alta mostra diferències amb els altres grups. Aquestes diferències no són sempre significatives; és a dir, no les podem considerar importants des d'un tractament estadístic i informàtic de les dades, però, si que ho són des d'una interpretació qualitativa de les mateixes.

Aquestes diferències hem de considerar-les sempre positives cap aquest grup d'edat ja que sempre estan en la línia d'una concepció més educativa de l'avaluació i en un cert allunyament dels plantejaments més tradicionals de la mateixa.

## **2.2. L'avaluació segons el sexe**

» ***No existeixen diferències importants entre els sexes en les qüestions referents a l'avaluació de l'Educació Física***

Considerem que tant els homes com les dones actuen d'una manera similar respecte a la practica de l'avaluació. De la mateixa manera considerem que no existeixen maneres significatives d'entendre i de concebre l'avaluació.

Al llarg de l'anàlisi s'han donat algunes petites diferències entre els dos sexes, però entenen que, a part que no són significatives, l'origen de les mateixes el tenim que situar en altres aspectes. Així, pensem que són altres factors no vinculats al sexe el fet que entre els homes i les dones es produeixi alguna petita diferència en la manera d'actuar en alguns dels elements de l'avaluació.

## **2.3. L'avaluació segons l'etapa educativa**

» ***L'avaluació té una orientació diferent segons l'etapa educativa***

Encara que els resultats en les dues etapes sobre la concepció de l'avaluació siguin molt similars i que posteriorment pugen tornar a comprovar com es torna a produir coincidència en la consideració sobre la finalitat de la mateixa, pensem que existeixen orientacions diferents.

A secundària existeix una major preocupació per fer una avaluació sistematitzada i amb un caràcter objectiu, mentre que en primària s'aprecia una avaluació menys sistemàtica i organitzada la qual es fonamenta en l'observació d'esdeveniments i en l'apreciació dels mestres sobre els seus alumnes.

» ***Mateixa concepció sobre l'avaluació de l'Educació Física en els docents de les dues etapes educatives però actuen de manera diferent***

Si ens referim al pensament del professor respecte a la concepció de l'avaluació observem plena coincidència entre els docents de les dues etapes. Però, una cosa és el pensament i altra de molt diferent és la pràctica concreta en què s'acaba fent l'avaluació.

D'aquesta manera tenim, que en secundària la concepció i la pràctica sobre avaluació estan en la mateixa línia, és a dir, en la sistematització del mesurament del cos per tal de comprovar l'assoliment d'objectius. Mentre que, en primària, la concepció és la mateixa, però la pràctica difereix substantivament fins el punt, que el que es diu que pensen no es correspon amb el que veritablement fan.

» ***Major preocupació en l'etapa de primària que en la de secundària per les qüestions didàctiques vinculades a l'avaluació.***

Observem que, en el conjunt d'aspectes didàctics i metodològics de l'avaluació es produeixen certes diferències entre les dues etapes. Els resultats ens fan pensar que existeix una major preocupació en els mestres de primària per aquelles qüestions vinculades a la pràctica de l'avaluació més properes a les concepcions educatives actuals.

Pel contrari, s'observa com els professors de secundària estan més preocupats per l'assoliment d'objectius i per dur a terme una avaluació molt més objectiva i quantitativa.

## **2.4. L'avaluació segons el tipus de centre**

» ***Existeix una major obsessió per l'assoliment d'objectius en els centres privats***

En els centres privats es pot apreciar que existeix una major obsessió i preocupació per arribar a assolir els objectius plantejats i, per tant, una major sistematització de l'avaluació cap aquesta finalitat.

En conseqüència, aquesta preocupació implica que el model dominant de l'avaluació sigui el mesurament del cos per tal d'anar comprovant si els objectius són assolits.

La concepció de l'avaluació en els centres privats està més en la idea de producte final i no tant de procés. Per tant, i sense que això vulgui dir que en els centres públics l'avaluació estigui orientada al procés, sí podem considerar que en els privats no es dona, de manera generalitzada, una avaluació veritablement educativa i formativa.

» ***Els docents dels centres privats treballen més en solitari***

Les dades obtingudes tant en els qüestionaris com en les sessions de treball amb els grups de professors ens denoten que els docents dels centres privats no tenen tanta relació amb els seus companys de feina.

Això vol dir que no existeix la pràctica del treball col·laboratiu amb altres companys i que no participen i no s'impliquen en els grups de treball sobre l'Educació Física. Un clar exemple d'aquest fet es dona en la procedència dels instruments d'avaluació que fan servir, la majoria dels quals són de disseny propi sense que s'utilitzin altres procedents de companys.

» ***Major preocupació pel control dels alumnes en l'avaluació en els centres privats***

Al llarg de l'anàlisi entre aquests dos tipus de centre es pot observar una major preocupació pel control de l'avaluació en els centres privats. Algunes dades tal com la participació de l'alumne en l'avaluació, les dificultats que aquesta els hi representa, la finalitat que aquesta ha de complir, etc., són, reveladores de l'existència d'aquesta preocupació.

En la manera d'avaluar els diferents blocs de continguts de l'àrea i en els instruments utilitzats podem observar com es prioritzen aquells que posseeixen una major capacitat de control i d'objectivitat.

## **2.5. L'avaluació segons la ubicació dels centres**

» ***Les diferents oportunitats de formació continuada es posen de manifest en els coneixements que els docents tenen de l'avaluació***

La diferent ubicació dels centres educatius en el territori i, en conseqüència, el lloc de treball i probablement el de residència dels docents, afecta notablement en les oportunitats de formació continuada d'aquest.

Així entenem certes diferències de formació que es donen, bàsicament, en els docents dels centres més allunyat dels nuclis de poblacions grans. Les oportunitats de seguir una formació continuada són diferents per als docents dels centres urbans que per als dels nuclis rurals.

» ***El context és un factor condicionant de l'avaluació***

El context, com a facilitador o limitador dels recursos educatius és un element que és manifesta de manera negativa en els centres rurals. D'aquesta forma, el context condiona molts aspectes del procés d'ensenyament i aprenentatge i, conseqüentment, de l'avaluació.

Finalment, i per acabar aquest apartat, pensem que les conclusions anteriors sobre les diferents anàlisis no son, en el seu conjunt, representatives dels aspectes que afecten a tot el col·lectiu de docents.

A pesar d'haver trobat algunes diferències en les anàlisis inferencials realitzades no considerem que existeixin grans diferències respecte a la manera d'entendre i de practicar l'avaluació entre tots els docents de l'àrea.

Com a conclusió a aquest apartat podem considerar, en primer lloc, que existeix una concepció i una manera de dur a la pràctica l'avaluació que està generalitzada en la majoria de docents. I, en segon lloc, que les diferències en funció de l'edat, l'experiència, l'etapa educativa, el tipus i ubicació dels centres, no són significatives.

### **3. RESPECTE A LA RESTA DE LES VARIABLES D'ESTUDI**

Tal com acabem de dir, en el conjunt d'aspectes estudiats sobre l'avaluació podem observar que existeix una concepció i pràctica de la mateixa similar i generalitzada entre tots els docents.

A continuació destaquem un conjunt de conclusions les quals intenten definir quin és el pensament i la manera d'actuar dels docents respecte a l'avaluació de l'educació Física en els centres docents de Catalunya.

#### **3.1. Coneixements previs sobre avaluació**

##### **» Els coneixements dels docents en matèria d'avaluació tenen una orientació tradicional**

En l'apartat del qüestionari dedicat a que els docents especifiquin el coneixement que tenen sobre diversos aspectes de l'avaluació es detecta clarament que aquests, en general, tenen una formació en matèria d'avaluació en la línia de les concepcions tradicionals.

També, en altres dels apartats analitzats, es denota aquest perfil formatiu dels docents. És, per tant, en el mesurament del cos i en l'assoliment d'objectius on els docents mostren tenir majors coneixements i, pel contrari, no s'aprecia un nivell considerable en els aspectes que tenen relació amb altres orientacions de la mateixa.

Tot això fa pensar que en alguns centres de formació inicial dels professors es manté el mateix discurs de sempre sobre l'avaluació de l'Educació Física. És a dir, aquell que prové de les concepcions més tradicionals i de la influència d'altres pràctiques físico-esportives alienes al context escolar o educatiu.

En el mateix sentit, hem de pensar que la formació continuada no soluciona definitivament el problema que actualment representa l'avaluació en els centres educatius. És necessari destacar que en les diferents anàlisis també es detecten certes diferències de formació entre el professorat i l'emergència d'un col·lectiu docent que opta per una orientació de l'avaluació més pròxima als plantejaments formatius i educatius.

» ***Els mecanismes de l'avaluació criterial són els menys coneguts***

Tant en el KPSI sobre coneixements previs sobre avaluació com en altres apartats de l'estudi podem constatar con els aspectes que estan vinculats a una avaluació criterial són els menys valorats pel conjunt de docents.

Si tenim en compte que la referència criterial en l'avaluació és la que millor encaixa amb un model orientat a l'aprenentatge i, en definitiva, amb una avaluació educativa, hem de pensar que els docents no tenen coneixements al respecte per poder dur a l'escola una avaluació veritablement formativa.

Al llarg de l'estudi es detecta una intencionalitat dels docents de conduir l'avaluació cap un sistema de referència que no sigui el normatiu però, en la majoria dels docents, no s'observen els coneixements necessaris per aplicar una avaluació d'autèntic caràcter criterial.

### **3.2. Aspectes generals de l'avaluació**

» ***Els models d'avaluació mes generalitzats no es corresponen amb les concepcions educatives actuals***

L'avaluació acostuma a transcorre en un camí apartat, i a vegades allunyat, del procés d'ensenyament i aprenentatge i no compleix amb una autèntica funció educativa.

L'origen d'aquest problema es pot trobar en l'aplicació o utilització de models d'avaluació tradicionals i en una concepció de la mateixa que no està en correspondència amb els plantejaments i les exigències educatives actuals.

Amb la utilització de determinats models d'avaluació i amb una pràctica tradicional de la mateixa es produeixen diferents conseqüències que provoquen, entre altres coses, un excés de feina als docents, un allunyament dels plantejaments educatius actuals i una insatisfacció personal en els docents.

Aquests models d'avaluació es limiten a la determinació del nivell dels alumnes; és a dir, avaluen el que els alumnes són i no el que han après. En aquest sentit, no es pot parlar d'una avaluació formativa ni educativa centrada sobre els aprenentatges dels alumnes.

» ***El model d'avaluació dominant és el del mesurament del cos per la comprovació de l'assoliment dels objectius***

Al llarg de tot l'estudi i en les diferents anàlisis realitzades tenint en compte els factors personals, professionals i contextuais apareixen, com a models d'avaluació dominants i majoritaris, el mesurament del cos i l'assoliment d'objectius.

Diferents indicadors de la recerca ens fan veure com la majoria d'elements de l'avaluació estan al voltant d'aquests dos models els quals, constitueixen una pràctica tradicional en l'avaluació de l'Educació Física.

La formació del professorat en matèria d'avaluació i les pròpies vivències personals respecte a la mateixa configuren el conjunt de supòsits que perpetuen aquesta manera d'avaluar en els centres educatius.

Altres motius poden estar en la facilitat que representa la utilització d'aquests models, la suposada objectivitat, l'equiparació a la resta de matèries escolars, la imatge que donen davant de l'alumnat, etc.

### » ***Divergència entre el pensament i la pràctica en l'avaluació***

Al llarg de tot l'estudi es detecta i es pot apreciar l'existència d'una divergència entre el que els docents pensen o diuen sobre l'avaluació i en el que, al final, acaba sent la pràctica concreta de cada dia.

Probablement, aquesta divergència es produeix de manera inconscient i no intencionada i, en molts casos, és probable que els docents no apreciïn aquest fet.

Hem pogut comprovar com el discurs teòric dels docents pretén situar-se en una avaluació formativa i que estigui en sintonia amb els postulats educatius actuals alhora que, veritablement existeix un intent que la pràctica sigui d'aquesta manera. Però, la influència de les metodologies i concepcions tradicionals junt amb altres factors fan que, el resultat de la pràctica no estigui en la mateixa línia de l'expressat a nivell teòric.

### » ***Existeix una intencionalitat de fer una avaluació formativa i educativa però sense renunciar a molts dels plantejaments i tècniques tradicionals***

La necessitat d'un canvi en els plantejaments de l'avaluació està present en el pensament de la majoria dels docents. Però, la resposta a aquesta qüestió és diversa, fet que origina el posicionament de cada docent en postures concretes i diferents. Aquestes postures van des del rebuig més explícit i radical al canvi i a la pràctica d'un sistema d'avaluació diferent, fins aquells que busquen noves alternatives, innovacions, etc., en definitiva, una avaluació que estigui en relació als plantejaments teòrics i a les seves conviccions personals sobre l'ensenyament i sobre la pròpia avaluació.

De totes maneres, en la majoria dels casos existeix un intent de canvi, però, alhora, es produeix un cert rebuig a renunciar a algunes de les tècniques o maneres d'actuar tradicionals en l'avaluació.



» ***Els instruments d'avaluació son seleccionats en funció del contingut que han d'avaluar***

No existeix entre els docents un sistema clar i únic per determinar els instruments que faran servir per avaluar els diferents continguts o aspectes específics dels mateixos.

La procedència i la selecció dels instruments que es fan servir per avaluar no es defineix ni es concreta per un posicionament conceptual de l'avaluació ni per una postura concreta davant la mateixa, sinó que està condicionada pel tipus de continguts que han d'avaluar, per les característiques dels alumnes i del context i per les pròpies creences i actitud del docent.

D'aquesta manera, i en el marc d'una actuació general, en la majoria de docents es donen diferents situacions i maneres d'avaluar els continguts de l'Educació Física i, per tant, la procedència i selecció dels instruments es fa en funció de criteris externs a una concepció educativa personal.

» ***Les dificultats apareixen quan els continguts a avaluar no són les capacitats condicionals***

L'avaluació de les capacitats condicionals està considerada pel conjunt de docents com la que millor saben realitzar i, en conseqüència, la que menor dificultat els hi representa.

Els continguts referents a les capacitats condicionals han estat sempre el centre i l'eix de l'avaluació en Educació Física. Per a la seva avaluació s'han generat i dissenyat un ampli repertori de tests que fan possible el seu mesurament. Tots els docents coneixen àmpliament aquestes tècniques i, per diferents motius, son utilitzades sovint per avaluar als alumnes.

Els docents han assimilat un ampli coneixement i una pràctica habitual en la utilització d'aquest conjunt d'instruments no representant per als mateixos un gran problema o dificultat la seva aplicació.

Els problemes apareixen quan els continguts a avaluar són altres que no és possible la utilització d'aquests instruments i requereixen altre mena de tècniques i procediments.

Davant d'aquesta situació, els docents opten per alternatives diverses que van des de la preocupació i l'intent de trobar els instruments, les tècniques i els mecanismes necessaris per poder fer front a la situació, a aquells que es limiten a avaluar només les capacitats físiques o, simplement, no fan avaluació.

» ***El conjunt de dificultats que els docents expressen tenir en l'avaluació pot tenir la seva causa en la utilització d'un model tradicional que no es correspon amb la concepció educativa actual***

Les dificultats expressades pels docents tant en el disseny com en

l'aplicació de l'avaluació són bastants i variades. Aquestes van des de com fer una avaluació que respecti els principis psicopedagògics de l'aprenentatge fins el desconeixement de com es poden avaluar certs continguts de l'àrea.

L'atenció a la diversitat, la individualització del procés d'avaluació, els nivells inicials dels alumnes, junt amb aspectes com l'avaluació dels continguts conceptuals, l'expressió corporal, l'establiment de criteris clars per valorar els resultats són, entre molts altres, alguns dels problemes que sovint afecten als professors.

Després de tot l'estudi arribem a la conclusió que l'origen de tots aquests problemes el podem situar en la utilització de models d'avaluació que no estan en sintonia amb les concepcions educatives i que no compleixen les funcions que actualment ha de tenir l'avaluació. Per tant, es tracta d'un problema de formació del professorat i d'actituds dels mateixos vers un canvi de concepció i d'orientació en l'avaluació de l'àrea.

### 3.3. Motius pels quals s'avalua

#### » ***Existeix una consciència i convenciment personal en la majoria dels docents de la necessitat de dur a terme l'avaluació***

La necessitat de dur a terme una avaluació en el procés d'ensenyament i aprenentatge no es posa en dubte per la majoria dels docents. Existeix, però, un petit col·lectiu que, per diferents motius, considera que avalua per exigències de l'administració o de la pròpia institució escolar.

Però, si la majoria de docents considera que és important fer una avaluació i a més està plenament convençut de la seva necessitat, els problemes que aquesta origina i la manera incorrecta d'actuar en ocasions, no la podem atribuir als docents sinó als sistemes de formació que han rebut i a una manca d'orientació i d'aplicació d'aquesta en el context educatiu.

Per tant, si es compta amb una predisposició positiva del professorat per portar a terme un procés d'avaluació en les seves activitats docents, tenim ja una gran part guanyada. Serà necessari, doncs, facilitar els recursos formatius i instrumentals necessaris que resolguin les contradiccions que actualment presenta l'avaluació en molts dels centres educatius.

S'ha de partir dels coneixements que els docents ja tenen i orientar propostes obertes que facilitin als docents la presa de decisions sobre la seva avaluació sense establir models que anul·lin la capacitat de pensament i de prendre decisions dels mestres i professors.

#### » ***La finalitat de l'avaluació més majoritària en els docents és la determinació de si s'han assolit, i en quin nivell, els objectius plantejats***

Al llarg de tot l'estudi s'aprecia clarament l'existència d'una certa obsessió en els docents per l'assoliment dels objectius. Així, la gran majoria d'ells

considera que la finalitat més important de l'avaluació és la determinació del nivell d'assoliment dels objectius.

La tradició en l'avaluació de l'Educació Física, la tradició en la formació dels docents, la influència d'una llarga i arrelada pedagogia dels objectius i la reproducció d'una practica avaluativa transmesa de generació en generació són, entre altres motius, els que perpetuen aquesta concepció i orientació de la mateixa.

En tot cas, també s'observa un emergent sector del professorat que es desmarca d'aquesta concepció i orientació alhora que tracta de cercar propostes més actuals i més properes a una avaluació formativa i educativa.

L'avaluació com a regulació del procés d'ensenyament i aprenentatge o com a element per valorar l'eficàcia de l'acció didàctica està començant a tenir certa presència en el pensament d'alguns docents i a convertir-se en un intent de pràctica en les seves activitats d'avaluació.

### **3.4. Què s'avalua?**

#### **» Els alumnes són el principal objecte de l'avaluació**

Malgrat que en molts pocs casos es consideri que l'alumne és l'únic objecte de l'avaluació, nosaltres interpretem que en la realitat són molts més els docents que opten per aquesta situació.

Hem pogut detectar que en alguna ocasió l'objecte de l'avaluació va més enllà dels alumnes i es té en compte el propi professor i, ja en molts pocs casos, la programació.

No existeix una consciència ni una pràctica generalitzada d'avaluació de l'acció docent i molt menys de les programacions a pesar que alguns docents manifesten que ho fan. És cert que, de manera puntual i a vegades ocasional, alguns docents reflexionen o analitzen la seva actuació docent respecte a l'avaluació generalment per mitja de procediments indirectes. El mateix ocorre, però, en menor mida, en l'avaluació dels programes.

El context, l'avaluació de l'avaluació (metaavaluació) i altres elements del procés d'ensenyament i aprenentatge queden fora de l'objecte d'avaluació de la majoria dels docents.

#### **» Les capacitats físiques són el principal contingut avaluat**

Els continguts per excel·lència més avaluats en l'Educació Física són les capacitats condicional o capacitats físiques. Hem pogut comprovar com en tots els indicadors que fan referència a les mateixes, els resultats apunten que, en moltes ocasions, són el centre d'atenció en l'avaluació de l'àrea.

Així, en els coneixements sobre avaluació són els continguts que més dominen els docents, els que menor dificultat els hi plantegen, els que tenen

sistemes més comuns i coneguts per ser avaluats, en els que es pot ser més objectiu, etc.

En molts dels docents, les capacitats condicionals són, per diferents motius, l'únic contingut que avaluen. Aquest fet es justifica, entre altres motius per la seva facilitat d'avaluació, per l'existència d'un repertori d'instruments reconeguts per tots els docents, per la seva aparent objectivitat, per la seva similitud a les demés àrees curriculars, etc.

La generalitzada i freqüent avaluació de les capacitats físiques és justificada per molts docents per diferents raons, sent la més comú i principal per què és una acció que motiva als alumnes. Altres raons donades son: aporta informació del nivell d'assoliment dels objectius, serveix per observar el progrés i l'evolució dels alumnes, conèixer el seu rendiment, etc.

### **» *L'expressió corporal és el contingut més oblidat de l'avaluació***

Al contrari del cas anterior, l'expressió corporal és el contingut que menys avaluen els docents. Les causes d'aquest fet són diferents i varien en funció de cada docent i de l'etapa educativa.

Per mitjà d'altres estudis (Díaz Lucea, 2001), sabem que l'expressió corporal també és el contingut que representa més dificultat d'ensenyament entre el col·lectiu de docents. Aquesta dificultat s'accentua en els homes i en els nivells superiors de l'ensenyament obligatori.

És fàcil, doncs, entendre com l'avaluació de l'expressió corporal representa una dificultat ja que també ho és el seu ensenyament. L'origen d'aquesta problemàtica el podem situar en raons de caire cultural i en una incompleta o escassa formació dels docents al respecte.

### **» *L'atenció en l'avaluació de l'Educació Física s'està desplaçant cap els continguts actitudinals***

Els procediments són, per excel·lència, els continguts que donen sentit i articulen tota l'àrea d'Educació Física. En conseqüència, els procediments han estat durant molt temps la finalitat última de l'àrea i el motiu de la seva avaluació.

Actualment estan apareixen noves maneres d'entendre l'Educació Física en el context escolar i, amb elles, el conseqüent sorgiment de noves propostes i alternatives orientades a diferents finalitats. D'aquesta manera, podem observar com la salut, els valors, els aspectes socials, etc. estan agafant molta importància en les practiques escolars i, en definitiva, l'objecte últim de l'Educació Física s'està desplaçant a aquestes finalitats.

Sota aquests nous plantejaments de l'Educació Física, en moltes ocasions, l'objecte últim de la mateixa no són tant els procediments sinó l'adquisició de determinats hàbits relacionats amb la salut i la qualitat de vida,

mostrar unes actituds determinades, el foment de determinats valors, tenir determinats comportaments socials, etc. D'aquesta manera, els procediments deixen de ser la finalitat última de l'àrea i es converteixen en un mitjà per l'assoliment de les finalitats abans esmentades.

Com a resultat d'aquest procés d'evolució de l'Educació Física cap a altres finalitats i orientacions en l'escola es produeix, de manera implícita, un canvi en el motiu de l'avaluació. Per tant, entenem, a partir dels resultats obtinguts, que s'està produint un desplaçament de l'avaluació dels continguts procedimentals considerats fins fa poc com el principal element a avaluar cap els continguts actitudinals.

» ***L'avaluació dels continguts conceptuals segueix sent una assignatura pendent en l'avaluació de l'Educació Física***

Els continguts conceptuals representen un veritable problema per a la majoria dels docents fet que ha originat diferents posicionaments entre els mateixos i diferents maneres de resoldre tant el seu ensenyament com la seva avaluació.

Actualment considerem que en l'Educació Física no està resolta aquesta qüestió fet que fa que sigui una assignatura pendent. És necessari trobar solucions reals i adequades que orientin al professor tant en l'ensenyament com en l'avaluació d'aquests tipus de continguts.

Pensem que part del problema està en l'intent d'ensenyar i avaluar aquesta mena de continguts tal com es fa en la resta d'àrees acadèmiques sense tenir en compte el fet diferencial que representa la nostra i, per tant, la necessitat de trobar solucions diferents i específiques sorgides de la pròpia pràctica i vivències que els alumnes tenen en les classes.

» ***Un nombre important de docents reconeix que allò que avalua no es correspon amb el que fan a classe***

Existeix un nombre important de docents que reconeixen obertament que els continguts i l'ús que fan de l'avaluació no té res a veure amb els continguts que han desenvolupat a les classes durant el període de temps objecte d'avaluació.

Entenem també, que aquest grup de professors fa tan sols una avaluació sumativa que acostuma a coincidir amb les avaluacions de final de trimestre. En aquesta avaluació s'acostuma a passar als alumnes un conjunt de tests de condició física que, en moltes ocasions res tenen a veure amb els continguts que s'han treballat a les classes d'aquell període de temps.

En una conclusió anterior ens referíem a l'avaluació de les capacitats físiques com el contingut més avaluat. Tant la present com l'anterior conclusió es refermen i es reforcen mútuament.

### 3.5. Com avaluen?

- » ***El sistema preferit per obtenir la informació per l'avaluació és aquell que aporta dades sobre els progressos dels alumnes i el domini de determinades conductes***

La majoria de docents manifesta que per avaluar prefereix un sistema d'obtenció d'informació que porti dades sobre els progressos dels alumnes i el domini de determinades conductes per damunt d'aquells que aporten informacions numèriques les quals poden ser tractades estadísticament.

Però el fet que els docents prefereixin sistemes que aportin aquesta mena d'informacions no es pot entendre com una orientació totalment qualitativa de l'avaluació ja que, en el fons, i tal com hem pogut apreciar, existeix una intencionalitat de comprovació del nivell d'assoliment dels objectius i un intent de quantificar els resultats per finalment, utilitzar-los exclusivament per posar una qualificació.

En tot cas, acceptem que aquest sigui el sistema preferit pels docents ja que representa un intent de donar a l'avaluació un caire qualitatiu però, considerem que el tractament de la informació que obtenen s'orienta més a una avaluació de producte i no a una avaluació de procés. És a dir, s'intenta adaptar el sistema tradicional de l'avaluació a la situació i exigències educatives actuals.

- » ***Pervivència de la pedagogia per objectius en la concepció sobre l'avaluació***

El sistema general d'avaluació seguit per la majoria de docents està fortament influenciat per la tradicional pedagogia per objectius. Això ho hem pogut comprovar en molts dels indicadors de la recerca els quals posen clarament de manifest que tant la concepció com la pràctica avaluativa de la majoria dels docents té el seu màxim sentit en la determinació en els alumnes del nivell d'assoliment dels objectius plantejats.

Si considerem que un sistema d'ensenyament i, per tant d'avaluació, sustentat en la pedagogia per objectius té la seva arrel i explicació en el conductisme, és fàcil entendre que aquest no és el sistema més adequat a les concepcions educatives actuals.

L'avaluació, des d'un punt de vista de l'aprenentatge significatiu, no pot utilitzar un sistema que doni prioritat, per damunt de tot, l'assoliment d'objectius. Els continguts i els aprenentatges dels alumnes haurien de ser la principal preocupació d'una avaluació educativa i formativa.

- » ***Existència de diferents posicionaments entre els docents en matèria d'avaluació de l'Educació Física***

Anteriorment ja hem comentat aquest fet entre els docents i, a pesar que

la necessitat de trobar alternatives actuals a l'avaluació està present en el pensament de la majoria dels mateixos, es produeixen diferents posicionaments al respecte.

Bàsicament, existeixen tres posicionaments respecte a aquesta situació. Per una part, tenim a un conjunt important, però no significatiu, de docents que han optat per l'immobilisme i segueixen amb una pràctica tradicional de l'avaluació centrada en el mesurament del cos i l'assoliment d'objectius; és a dir, una avaluació asistemàtica i no formativa centrada en el que els alumnes són i no en allò que han après.

El segon posicionament, probablement el més majoritari, el formen el conjunt de docents que assumeixen el canvi, però mostren una tendència a la utilització dels sistemes tradicionals. L'avaluació que aquests docents practiquen vol ser una avaluació formativa i per això adapten els instruments i procediments tradicionals a la situació actual. En cap cas, creiem que els resultats siguin totalment positius i tinguin molt a veure amb l'avaluació formativa i educativa.

El tercer grup, molt minoritari, són els docents preocupats per buscar alternatives en l'avaluació. Constitueixen un sector veritablement crític amb els plantejaments tradicionals alhora que es plantegen i es qüestionen de manera reflexiva la seva pràctica docent. Per aquests docents, l'avaluació té una finalitat educativa i s'orienta al que aquesta es converteixi en una veritable eina d'aprenentatge i de regulació de tot el procés d'ensenyament.

### **» Es manifesta una tendència al distanciament d'una avaluació de caire normatiu**

Considerem que, l'avaluació sota plantejaments estrictament normatius, no és una pràctica comuna ni generalitzada en la majoria dels docents i que a més, s'aprecia una tendència per allunyar-se de tot allò que sembli un referent normatiu.

Amb això ens volem referir al que els docents no practiquen una avaluació que tingui un referent normatiu estandarditzat establert per sistemes o institucions externes al propi context educatiu. Si fa temps, l'avaluació se sustentava sobre un conjunt d'indicacions i taules estandarditzades establertes per certes institucions, avui en dia considerem que aquesta no és la manera que utilitzen la majoria dels docents.

De totes maneres, el que no se segueixi aquests tipus de referència no podem considerar que estigui generalitzada una pràctica avaluativa amb un referent criterial. Entenen que actualment hi ha un distanciament dels referents normatius considerats "oficials" i s'estan generant referents normatius de caràcter particular i construïts a partir de les dades del propi context educatiu.

Considerem, per tant, que els docents són conscients que la referència normativa no és la millor per avaluar els seus alumnes i que es produeix un cert

distanciament de la mateixa alhora que busquen alternatives. Pensem que l'avaluació amb un referent criterial pot ser la solució definitiva a la situació al mateix temps que donarà solució a moltes altres qüestions no resoltes en l'actualitat.

» ***L'avaluació s'orienta més al producte i no tant al procés.***

A pesar que probablement existeix entre els docents la idea de fer una avaluació formativa no podem considerar que el resultat de la mateixa sigui formatiu ja que hem pogut observar que aquesta se centra sobre els resultats.

En aquest cas, hem de pensar que l'avaluació formativa tan sols està present en el pensament i, probablement, en les intencions dels docents però que el resultat de la mateixa no reuneix els requisits per ser formativa.

Així, i tenint també en compte els resultats expressats sobre la finalitat de l'avaluació i el model dominant, tenim evidències clares que l'avaluació està orientada als resultats, és a dir, al producte. En aquest sentit, no podem considerar que estigui generalitzada una avaluació que s'orienti al procés i que la finalitat principal sigui la regulació pedagògica o, en definitiva, la comprovació de l'eficàcia de l'acció didàctica.

» ***Els tests son el principal instrument utilitzat per avaluar l'Educació Física***

Considerem que la majoria dels docents no utilitza els tests estandarditzats amb un referent normatiu considerat "oficial". Però, en cap cas es renuncia plenament a utilitzar aquests com un dels instruments per avaluar l'Educació Física.

A pesar que l'instrument més utilitzat entre els docents siguin les plantilles d'observació considerem que, en el seu conjunt són els tests els que tenen l'índex més alt d'utilització i els que dominen l'avaluació.

Els tests de disseny propi son un intent d'allunyament d'aquells que es consideren tradicionals i estandarditzats, però, en el fons, són tests que intenten l'objectivitat i mesurar capacitats dels alumnes.

Si agrupem els tests estandarditzats i els de disseny propi podem apreciar com aquests, en conjunt, superen en gran mida a les plantilles d'observació.

Tot això posa en evidència la incomoditat i la insatisfacció dels docents en l'avaluació de l'Educació Física i la necessitat de trobar alternatives actuals a la mateixa.



### 3.6. Quan avalua?

#### » *Molts docents, de manera inconscient, practiquen una doble avaluació*

Ens referim al que molts mestres i professors, expressen que acostumen a fer un seguiment diari de la feina dels seus alumnes mitjançant instruments i procediments variats i diversos els quals poden estar o no sistematitzats.

En un sentit similar, també expressen que, degut a les característiques específiques de l'àrea, poden intervenir, de manera immediata, quan observen dificultats en el procés d'ensenyament i aprenentatge o en qualsevol altra qüestió que ho requereixi.

Aquestes dues accions o maneres d'actuar dels docents davant del procés d'ensenyament constitueixen una veritable avaluació formativa a pesar que, en la majoria dels casos, els docents no tinguin consciència plena que el que estan fent és una avaluació.

Existeix una idea errònia quan es pensa que només es fa avaluació quan aquesta passa per un procés estandarditzat i coincident amb certs moments temporals. D'aquesta forma, es fa una avaluació sumativa al final de cada trimestre o curs escolar la qual és considerada com a tal sense tenir plena consciència que es practica una doble avaluació: la inconscient i no intencionada del dia a dia i la institucional, formal i protocol·lària de final de trimestre.

#### » *Els moments de l'avaluació tenen coincidència amb les avaluacions de final de trimestre i curs*

Sembla ser que si l'avaluació no reuneix una sèrie de tòpics tradicionals no es pot considerar com a tal. En la línia de l'exposat en la conclusió anterior fa que molts docents considerin que l'avaluació requereix un seguit de pautes d'actuació i de requisits que tan sols és donen en les avaluacions de final de trimestre.

Així, i sense considerar que els docents no fan avaluació durant el procés d'ensenyament i aprenentatge, aquesta, té el seu màxim exponent i significat en les avaluacions de final de trimestre on s'acostuma a muntar un dispositiu característic i destacat.

#### » *L'avaluació més comuna i practicada és la sumativa*

No dubtem que molts docents practiquen una mena d'avaluació diària amb un caràcter formatiu i educatiu però, per diferents raons, l'avaluació més conscient, comuna i practicada és la sumativa.

La obligatorietat de tenir que qualificar als alumnes en determinats moments del curs implica que molts docents realitzin una avaluació de caire sumatiu coincidint amb aquests moments. Probablement, aquesta és una acció

que molts docents practiquen per inèrcia i per la situació que tot el centre viu durant aquests períodes de temps.

### 3.7. Qui avalua?

#### » *L'alumne té poca participació en el procés d'avaluació*

Del seguit de decisions que el procés d'avaluació implica prendre, la majoria d'elles són assumides pels propis docents. D'aquesta manera, els alumnes veuen reduïda al mínim la seva participació en la mateixa.

En la majoria dels casos, els alumnes no prenen part en l'avaluació del procés d'ensenyament i aprenentatge. Ens referim que no poden participar en l'avaluació dels diferents factors que en ell intervenen, és a dir, la seva avaluació, la del professor, la de les programacions, etc.

Quan es reconeix que l'alumne participa de l'avaluació, aquesta participació es redueix a l'emissió d'una opinió sobre sí mateix i, en molt poques ocasions, pot avaluar la resta d'aspectes.

En tot cas, no podem considerar que l'alumne assumeixi gran protagonisme en l'avaluació i es converteix en objecte directe de les accions que els docents realitzen sobre la mateixa.

### 3.8. Altres aspectes vinculats a l'avaluació de l'Educació Física: què és el que fa i què és el que s'hauria de fer?

#### » *Existeix una ampla i important confusió terminològica al voltant de les qüestions relacionades amb l'avaluació de l'Educació Física*

La diversitat terminològica que envolta a l'avaluació és un dels principals problemes que impedeixen una comunicació i enteniment entre els docents. Aquest no és un problema exclusiu que afecti tan sols a l'avaluació sinó que és comú a tota l'àrea d'Educació Física i, per extensió, a la propina educació i al conjunt de ciències socials.

En el cas de l'avaluació, existeix un ampli conjunt de termes i vocables que fan difícil saber a quin concepte es refereixen i quin sentit tenen. Una de les principals conseqüències d'aquesta diversitat terminològica és l'aparició d'importants dificultats de comprensió i de comunicació.

#### » *Els supòsits bàsics de l'avaluació criterial no son coneguts*

Hem pogut comprovar con, en la majoria dels docents, no són coneguts els conceptes "univers de mesura" i "determinació d'una línia de tall del mateix". Aquests dos conceptes són els supòsits bàsics per poder dur a terme una avaluació criterial. Per tant, pensem que si no es coneixen aquests termes i com es construeixen i s'apliquen en l'avaluació, difícilment es pot donar solució a alguns dels problemes que la situació actual planteja.

L'avaluació criterial pot ser un procediment molt adequat a la situació educativa actual alhora que pot orientar la mateixa en el sentit d'una regulació pedagògica i implicar a l'alumnat en la mateixa.

» ***Els docents pensen que fan be l'avaluació però que poden millora en molts dels seus aspectes***

En cap moment hem posat en dubte les capacitats dels docents i el seu interès per fer una feina ben feta respecte al conjunt d'accions docents i, en especial, les de l'avaluació.

Tots els docents valoren molt positivament les seves accions respecte a un seguit qüestions vinculades a l'avaluació de l'Educació Física. Entenem, per tant, que existeix una consciència generalitzada que l'avaluació és important i que tenen un interès per dur-la a terme de la millor manera possible. Alhora, els docents manifesten que moltes d'aquestes accions les poden millorar, és a dir, que podem fer millor moltes de les accions vinculats a l'avaluació de l'Educació Física.

» ***Necessitat de promoure una formació continuada en matèria d'avaluació de l'Educació Física***

Si reflexionen sobre tot el conjunt de conclusions exposades fins aquí, podem arribar a una última conclusió la qual evidencia la necessitat d'engegar plans de formació continuada específics d'avaluació de l'Educació Física entre els docents de l'àrea.

Per un costat tenim un interès i preocupació dels docents en fer be l'avaluació; per altre, un seguit de problemes ocasionats per l'aplicació dels models tradicionals d'avaluació i, finalment, la necessitat de trobar alternatives educatives i formatives a la mateixa. Tot això fa pensar en la necessitat i acceptació de plans de formació continuada sobre avaluació sota un nou model o concepció de la mateixa.

» ***Dèficit de treball en equip***

Els resultats ens mostren que els docents d'Educació Física i, especialment els de la ESO, són, en general, treballadors en solitari. Existeix una tendència generalitzada a resoldre de manera personal i individual la majoria de qüestions docents sense reunir-se o consultar-lo amb altres companys o companyes.

Coma conseqüència d'aquest fet no es produeixen intercanvi d'idees, experiències, treballs, etc. Tampoc existeixen contactes generalitzats entre altres col·legues d'altres centres educatius.

Aquesta és una visió general i, com sempre, existeixen excepcions i diferències en funció de diferents variables i factors. És important destacar que existeix també un conjunt d'aspectes que limiten les possibilitats del treball col·laboratiu entre els docents de l'Educació Física.

Capítol VII:

***Limitacions de l'estudi i noves línies de recerca***

1. INTRODUCCIÓ
2. LIMITACIONS DE L'ESTUDI
3. NOVES LÍNIES DE RECERCA



## 1. INTRODUCCIÓ

Quan s'aborda qualsevol estudi o recerca i, de manera molt especial, les que fan referència a l'ensenyament apareix la necessitat de tenir que decidir constantment el camí a seguir. Aquestes decisions comporten la selecció d'un determinat conjunt d'aspectes i la inevitable renúncia a altres tants.

Des de la selecció del tema i la metodologia d'estudi fins a la redacció de l'última conclusió van aparèixer una gran quantitat d'opcions i de possibles línies a seguir posant a l'investigador en la tessitura de tenir que prendre determinades decisions per poder delimitar les diferents opcions.

Aquesta necessitat de selecció porta implícit el fet conscient de deixar de fer determinades accions o d'actuar de determinada manera i, a la vegada, comporta el risc inconscient d'oblidar o deixar de tenir en compte assumptes que poden ser importants i rellevants.

En tot cas, l'absència conscient o inconscient de determinats aspectes o maneres d'actuar no deixa de tenir un caràcter subjectiu i de ser, en definitiva, una opció personal. Em refereixo que, segons la perspectiva personal de cada persona que s'apropés al mateix estudi, aquest es resoldria d'una manera diferent, personal i característica.

A continuació destaco algunes de les limitacions que considero te la present recerca.

## 2. LIMITACIONS DE L'ESTUDI

### ► **Representativitat de la mostra**

Sense posar en dubte la representativitat de la mostra, hem arribat a pensar que aquesta correspon més al conjunt de docents que tenen consciència que porten a terme una avaluació de l'Educació Física. Pensem que s'ha produït una certa abstenció de respostes als qüestionaris per part d'un conjunt de docents els quals responen a dues característiques bàsiques.

Per una part, sospiten que aquells professors que no tenen una consciència clara que el sistema d'avaluació que fan servir respon als canons estandarditzats, comuns i generals, no han respost als qüestionaris pel temor a reflectir una realitat personal. L'aportació d'aquests docents hauria enriquit més la recerca ja que ens hauria aportat altres planejaments sobre l'avaluació tan vàlids i respectables com els demés.

Per altra part, tenim també la sospita que els docents d'una determinada edat o posicionament personal no han respost als qüestionaris. En aquest sentit considerem que aquesta abstenció ha limitat en una part els resultats i el poder haver aprofundit més en altres aspectes.

### » ***El qüestionari com principal instrument de recollida d'informació***

En aquesta recerca s'ha utilitzat un qüestionari com principal instrument per recollir la informació junt amb una sèrie de reunions amb grups de treball sobre l'Educació Física.

Acceptem que, des d'un punt de vista qualitatiu, els qüestionaris tenen les seves limitacions i que és necessari complementar amb altres instruments. Per això s'han utilitzat les sessions amb els grups de treball. En tot cas, en el disseny del qüestionari es va tenir en compte aquesta qüestió i es va procurar que el mateix tingués unes característiques especials que minimitzessin en la mida del possible aquestes limitacions.

A la vista dels resultats obtinguts no hem cregut necessari fer servir un tercer instrument per tal de validar les dades les quals hem considerat suficients i complertes per poder desenvolupar l'estudi tal com es va plantejar.

### » ***El possible biaix dels resultats obtinguts en els grups de treball***

La pertinència dels docents a grups de treball o seminaris de formació permanent no és una pràctica comuna ni generalitzada entre els mateixos. Actualment són molt pocs els grups existents en el territori català i el nombre de docents que els formen no és molt alt.

Aquestes circumstàncies ens han fet pensar que alguna de les informacions obtingudes pot tenir un cert biaix ja que, probablement, no es correspon plenament amb la situació general.

Els mestres i professors que formen aquests seminaris, s'el's hi atribueix, en principi, una preocupació i interès especial per l'Educació Física. En el mateix sentit s'ha de considerar que formen un col·lectiu amb determinades preocupacions i visió sobre l'Educació Física. En definitiva, s'ha de tenir present que són professors amb una tendència a la innovació i a la renovació pedagògica.

Tot això fa pensar que les seves opinions i valoracions sobre alguns dels aspectes tractats no són representatives de tots els docents.

### » ***Les limitacions temporals***

Les limitacions que implica desenvolupar un treball sotmès a un termini de temps i, dins d'aquest, al compliment més o menys estricte d'un cronograma fa que, en algunes ocasions, es tingui que continuar endavant de manera forçada. La situació l'ideal podia haver estat poder aprofundir més en altres aspectes o dedicar més temps a altres qüestions que al llarg de la recerca han anat sorgint.

En les recerques de caire qualitatiu on el que és pretén és estudiar una realitat i interpretar-la es fa molt difícil estar sotmès a unes limitacions



temporals.

### » **La confusió terminològica i conceptual**

L'existència d'una ampla i variada terminologia al voltant de l'avaluació de l'Educació Física ha representat un obstacle en la comunicació i en la comprensió conceptual en alguns dels aspectes tractats.

En aquest cas, el llenguatge, com a convenció social perquè les persones es puguin comunicar i entendre ha tingut un efecte de proliferació de termes i de noves expressions que, més lluny de la finalitat de reduir al màxim qualsevol indefinició, ha comportat l'aparició de nova terminologia que ha elevat el nivell de confusió.

La terminologia, expressions i conceptes tractats han de ser entesos i coneguts de la mateixa manera tant per l'investigador com per les persones receptores i enquestades. Penso que això no s'ha produït del tot i que l'abundància del llenguatge ha esdevingut una limitació més en tot l'estudi.

### » **La falta de més resposta per part de determinats docents**

En aquest estudi, com en altres similars, ens queda la sensació que existeix un col·lectiu de docents important en nombre que no acostuma a donar resposta a aquesta mena d'estudis. Probablement son varies les raons que poden justificar aquest absentisme participatiu per no respondre a un senzill qüestionari.

Considerem que una major participació de tots els docents hauria enriquit, en major mida, el present treball.

## **3. NOVES LÍNIES DE RECERCA**

Com totes les investigacions, aquesta tampoc finalitza aquí ni en el seguit de conclusions que en el capítol anterior hem establert. Aquest punt representa el final d'un procés delimitat en els primers capítols per un conjunt d'objectius els quals pensem que hem aconseguit. Però, com a punt final representa també el punt d'inici o de partida de nous estudis.

Abans de seguir en l'aprofundiment d'aquest treball o, el que és el mateix, en una nova línia de recerca constituïda pel plantejament d'un model o d'unes pautes d'actuació sobre l'avaluació de l'Educació Física en el marc escolar, exposem a continuació altres possibles línies de recerca a partir de la present.

### » **Relació entre el pensament del professor i la seva pràctica en l'avaluació**

En el present estudi ens hem adonat d'un fet característic i alhora força

important. Es tracta del que hem vingut anomenen divergència entre el que els professors pensen sobre l'avaluació i el que finament acaben realitzant.

Seria molt important i interessant poder estudiar amb més profunditat les causes d'aquesta divergència, els motius i factors que l'originen, així com proposar alternatives perquè aquesta no es produeixi o es minimitzi al màxim.

#### ► **Estudi comparatiu sobre l'avaluació en les diferents àrees curriculars**

Sent conscients de la singularitat de l'Educació Física dins del conjunt d'àrees curriculars i de les importants diferències de la mateixa respecte a les demés, pensem que podria ser força interessant realitzar un estudi comparatiu entre totes.

Els resultats d'aquest estudi podrien aportar visions i maneres d'actuar diferents sobre l'avaluació i, en conseqüència, aportar nous coneixements i plantejaments al conjunt d'àrees.

#### ► **Models actuals de formació del professorat en Educació Física**

En el nostre país i en el moment actual existeix una notòria preocupació per la formació dels futurs mestres i professors degut a diversos factors, però, de manera especial, per la implantació d'un nou sistema educatiu. En la formació dels docents, tant la inicial com la continuada, s'ha generat una major preocupació i interès degut al fet afegit de la incorporació, en igualtat de condicions, de la nostra àrea als diferents curriculars de les etapes educatives. Aquesta necessitat social i l'interès en la formació específica de l'Educació Física es reflecteix en la preocupació dels seus responsables en els diferents congressos, jornades, seminaris..., els quals, en els últims anys han proliferat de manera notòria.

Les noves tendències en educació, l'empeny per aconseguir un ensenyament de qualitat i la recerca d'un model actual de formació del professorat sota un paradigma reflexiu, col·laboratiu i crític, són indicadors que posen de manifest la necessitat de recerques en la formació del professorat.

#### ► **Aplicació de les TIC en l'avaluació**

L'imparable progrés i avenç de les Tecnologies de la Informació i de la Comunicació (TIC) és avui en dia un important repte per als professionals de l'ensenyament igual que per altres sectors socials i professionals.

Orientar un procés d'avaluació que utilitzi les TIC com un recurs didàctic en la mateixa pot ser una solució a algunes de les qüestions que avui en dia ens planteja l'avaluació en els centres educatius.

Les TIC poden ser, entre altres, un recurs molt important per abordar, de manera definitiva, els problemes que ocasiona l'ensenyament i l'aprenentatge dels continguts conceptuals en Educació Física.

» ***Estudi comparatiu entre comunitats***

La democratització de l'ensenyament de l'actual Sistema Educatiu permet atendre a les característiques diferencials de les comunitats autònomes.

En aquest sentit, s'obre una nova línia de recerca orientada a l'estudi comparatiu de les maneres en què cada comunitat resol el tema de l'avaluació de l'Educació Física.

Finalment, i en la línia de tot l'anterior, en el pròxim capítol s'orienta un conjunt de pautes d'actuació, principis i maneres de resoldre l'avaluació que, en el seu conjunt, pretenen ajudar als docents en la presa de decisions que la mateixa representa en l'actual sistema educatiu.



# **CONCRECIÓ D'UN MODEL D'AVALUACIÓ DE L'EDUCACIÓ FÍSICA**



***L'avaluació de l'Educació Física orientada a la  
presa de decisions***

1. INTRODUCCIÓ
2. ELEMENTS SOBRE ELS QUE PRENDRE DECISIONS
3. QUI TÉ DE PRENDRE LES DECISIONS?
4. LA PRESA DE DECISIONS PER REGULAR EL PROCÉS
5. L'AVALUACIÓ ENTESA COM UNA EINA D'APRENTATGE
6. CARACTERÍSTIQUES D'UNA AVALUACIÓ ORIENTADA A LA PRESA DE DECISIONS





## **1. INTRODUCCIÓ**

L'avaluació orientada a la presa de decisions pretén ajudar als docents i a la resta de persones implicades en la mateixa a donar resposta al seguit de qüestions que la mateixa va plantejant des del seu disseny fins la seva finalització.

Una avaluació orientada a la presa de decisions correspon a un plantejament i una concepció educativa humanística i interpretativa i se centra en el procés d'ensenyament i aprenentatge per tal de servir d'instrument de regulació que permeti aprenentatges significatius en l'alumnat.

Tant la concepció educativa de l'actual Sistema Educatiu com la pròpia estructura curricular consideren al professor com un ser racional que ha de prendre decisions al llarg de les seves accions docents. És a dir, es confereix als professors la responsabilitat de tenir que decidir sobre moltes de les accions docents i, per extensió, en l'avaluació de tots els elements del procés educatiu.

Sota aquesta concepció, l'avaluació adquireix un nou sentit i una nova orientació. L'avaluació ja no és exclusivament sinònim de mesura i de qualificació sinó que, el seu protagonisme i utilitat radica en la regulació del procés d'ensenyament i aprenentatge. Tot això comporta que les persones implicades en la mateixa (professors i alumnes) hagin d'anar donant resposta als interrogants que al llarg de tot el procés es van plantejant.

Una decisió és l'acte pel qual s'escull una opció entre varies per tal de donar solució o resposta a una situació determinada. Per tant, perquè existeixi una de presa de decisions en el procés educatiu és necessari que es donin les següents circumstàncies:

- Que s'hagi donat la responsabilitat de prendre decisions al professor i a altres persones vinculades en el procés.
- Que existeixin varies alternatives o opcions de resposta (mínim dues).
- Aplicació posterior de l'opció seleccionada.

Prendre una decisió comporta un procés de reflexió per part de qui l'ha de prendre. Aquest procés es pot donar de manera conscient i inconscient. Sovint, els professors prenen moltes decisions de manera no conscient les quals són fruit d'experiències anteriors que s'han convertit en rutines docents.

La presa d'una decisió està condicionada pel temps disponible per donar una resposta. En aquest sentit, les decisions pre-actives i post-actives de l'ensenyament disposen de major temps en contra d'aquelles que s'han de prendre en el moment interactiu de l'ensenyament.

L'avaluació de l'Educació Física orientada a la presa de decisions té la seva justificació en la necessitat que aquesta estigui orientada a la regulació del procés d'ensenyament per tal d'assegurar l'aprenentatge dels continguts plantejats i l'assoliment dels corresponents objectius. Així, l'avaluació és entesa

com un instrument d'aprenentatge i no exclusivament de qualificació i, en conseqüència, comporta que al llarg del procés sigui necessari prendre diferents decisions.

Tot això comportarà canvis importants en la manera tradicional d'entendre i de dur a la practica l'avaluació. Aquests canvis afecten, bàsicament, als elements sobre els que s'han d'avaluar, les persones que prenen les decisions, la informació que hem d'obtenir i la manera d'obtenir-la i d'interpretar aquesta informació, la utilització que d'aquesta es fa, etc. En definitiva, es pretén que l'avaluació es converteixi en l'instrument que ens permeti valorar la validesa de l'acció didàctica.

Per tant, és necessari orientar propostes de com els professors i, en el seu cas, els alumnes, poden prendre les millors i les més adequades decisions en cada moment. Hem de tenir molt present que en educació no podem considerar l'existència de veritats absolutes ni procediments exclusivament tecnològics per resoldre les situacions que es van presentant. En funció de totes aquestes consideracions, les pàgines que segueixen intenten ajudar i orientar als professors en aquesta tasca de decidir la millor opció en cada moment.

## 2. ELEMENTS SOBRE ELS QUE PRENDRE DECISIONS

Un cop exposat que la finalitat exclusiva de l'avaluació no és la qualificació dels alumnes i que aquesta s'ha d'orientar a la regulació de tot el procés d'ensenyament i aprenentatge és necessari delimitar i definir quin és l'objecte de l'avaluació. És a dir, sobre quins elements s'han de prendre les decisions.

Tradicionalment, en l'àmbit educatiu en general l'avaluació se centrava gairebé exclusivament sobre l'alumne i el nivell arribat per ell en un moment determinat. La pedagogia per objectius centrava la seva importància en la valoració de la consecució, per part de l'alumne, dels objectius plantejats, i no a la forma en què aquests els assolía ni a les diferents capacitats que ha de desenvolupar.

Actualment s'entén que l'alumne i el resultat final no són l'únic objecte de l'avaluació i, que aquesta, deu centrar-se en els tres protagonistes del procés educatiu: avaluació de l'alumne, avaluació del procés i avaluació del professor.

**L'avaluació de l'alumne** es basarà en la constatació de la progressiva adquisició dels aprenentatges i dels coneixements tant teòrics com pràctics expressats en el programa de l'assignatura junt amb els aspectes actitudinals lligats als mateixos.

La finalitat última i més important d'aquesta constatació de la progressiva adquisició dels aprenentatges serà la presa de decisions per tal d'aconseguir que es produeixi l'aprenentatge i el progrés dels alumnes. L'avaluació de l'alumne s'ha d'orientar sobre el saber, el saber fer i el saber ser i estar.

**El saber** es concreta en el conjunt de continguts que fan referència als fets, als conceptes i als sistemes de conceptes. En cap cas s'ha de confondre continguts conceptuals amb teoria de l'Educació Física. És a dir amb classes i exàmens teòrics de l'assignatura.

**El saber fer** implica el domini d'un conjunt d'accions motrius i la capacitat per poder dur a terme activitats físiques. El saber fer es concreta en els continguts procedimentals de l'Educació Física.

Finalment, **el saber ser i estar** es correspon amb el foment, l'adquisició i comportament de determinades actituds i valors, i amb el respecte i cura de les normes establertes.

**L'avaluació del procés** es realitzarà a partir de l'anàlisi i la reflexió crítica dels diferents elements que intervenen i dels intercanvis que es produeixen en el propi procés, per a determinar quins són o han estat els resultats i utilitzar-los com referències per a constatar si s'estan aconseguint, i fins quin punt, les intencions educatives definides en el programa. En cas contrari, deu servir per prendre les mesures adequades amb la finalitat de poder reconduir la situació per aconseguir les finalitats previstes.

L'avaluació del procés gira al voltant dels elements següents:

- Continguts d'ensenyament.
- Objectius que es volen assolir.
- Les activitats d'ensenyament i aprenentatge.
- Les activitats i els criteris d'avaluació (metaavaluació).
- La distribució en el temps dels continguts i activitats d'aprenentatge.
- Els recursos didàctics i materials que s'utilitzin.
- Etc.

Finalment, **l'avaluació del professor** és una acció poc quotidiana en la pràctica docent, sent aquesta una necessitat que deu contribuir a la millora de l'acció didàctica. Concepcions fiscalitzadores i controladores fan que aquesta tasca no es porti a terme de forma generalitzada. L'avaluació del professor deu concebre's amb criteris positius, d'orientació, d'estímul, i com part imprescindible en la formació permanent del mateix.

L'avaluació del professor, entre altres possibles aspectes, s'hauria d'orientar als següents:

- Coneixements que té de la matèria.
- El coneixement i domini de les funcions pedagògiques.
- Les accions derivades de les funcions pedagògiques.
- El perfil humà.

- Etc.

Prendre decisions sobre els alumnes, el professor i el procés educatiu porta la necessitat inevitable i irrenunciable de tenir que considerar en cada moment el context d'intervenció didàctica, les intencions educatives (programacions) i, evidentment, el producte o resultats finals.

### 3. QUI TÉ DE PRENDRE LES DECISIONS?

Tradicionalment, en l'avaluació, qui ha pres les decisions ha estat el professor. Les decisions eren (i són) preses seguint dos camins els quals corresponen a dues concepcions educatives diferents. En el primer, no podem considerar plenament que el professor sigui el que pren les decisions ja que es limita a aplicar un conjunt de normes establertes per altres persones (generalment barems estandarditzats corresponents a bateries de tests o orientacions oficials). En aquest cas, el professor veu reduïdes al mínim les decisions que ha de resoldre i es converteix en aplicador de decisions preses per altres persones o estaments. El segon camí, correspon a decisions que afecten bàsicament a la qualificació dels alumnes. El professor té més llibertat per resoldre moltes més qüestions, però malgrat aquesta llibertat, les decisions s'han centrat generalment en la qualificació dels alumnes; és a dir, en el producte i sense prestar massa atenció al procés.

Considerem de suma importància que els alumnes intervinguin en el procés d'avaluació i, en conseqüència, en la presa de decisions. És cert que, per molts motius, moltes decisions les ha de prendre el professor i que l'alumne no pot intervenir en les mateixes. Es tracta de delimitar dins del conjunt de decisions pre-actives, interactives i post-actives de l'avaluació, quines són les que pot resoldre l'alumne.

Fins ara, estava bastant clar que era el professor el principal responsable de prendre les decisions que afecten a l'avaluació i, malgrat s'han fet alguns intents d'incorporar a l'alumne en la mateixa, aquests han estat molt limitats i amb poques responsabilitats traspassades.

En un plantejament de l'avaluació orientat a la presa de decisions per la regulació del procés d'ensenyament i aprenentatge és imprescindible diferenciar i entendre que avaluació i qualificació són conceptes i accions totalment diferents. L'avaluació representa ajut per als alumnes, motivació per l'aprenentatge, superació de dificultats, etc., mentre que, qualificació és la certificació d'un nivell assolit, d'uns aprenentatges realitzats, selecció, emissió d'un judici de valor, etc.

Aquesta doble vessant de l'avaluació permet que l'alumne s'involucri plenament en la mateixa i que pugui ser ell el que resolgui moltes de les decisions que el procés implica. D'aquesta manera, el professor confia a

l'alumne molts aspectes relacionats tant amb l'avaluació com, especialment, els que fan referència a la qualificació.

A més del professor i dels alumnes, també poden estar involucrats en la presa de decisions sobre l'avaluació altres persones com poden ser altres professors, la direcció del centre, la inspecció educativa, etc.

### **3.1. Participació de l'alumne en la presa de decisions.**

La participació de l'alumne en l'avaluació es pot donar en els diferents moments pels quals la mateixa travessa; és a dir, en el disseny i preparació de la mateixa, en la seva aplicació i en les accions posteriors. Generalment, on té més possibilitats i importància la participació de l'alumne en la fase interactiva i en la post-activa del procés d'ensenyament i aprenentatge i, evidentment, de l'avaluació.

D'aquesta manera, queden perfectament definides les tipologies de decisions i el grau possible d'implicació de l'alumne en l'avaluació. En el primer cas, en el moment interactiu de l'ensenyament i de l'avaluació, la majoria de decisions s'orientaran a la regulació pedagògica. Mentre que, en el segon cas, les decisions tenen molta més relació amb la qualificació o amb la valoració final.

Pel caràcter de regulació i per les finalitats que persegueixen les decisions del moment interactiu de l'avaluació sembla que és el professor el que té més responsabilitats en la resolució de les mateixes, però no hem d'oblidar les moltes possibilitats que l'alumne també té de participar. Posteriorment veurem com totes aquestes decisions i accions es corresponen amb l'avaluació formativa i educativa. Durant aquest procés, el paper de l'alumne pot consistir en col·laborar i ajudar al professor en moltes de les tasques que comporta l'avaluació. En aquestes accions, la implicació de l'alumne serà major o menor en funció de diferents condicionats tal com l'edat dels mateixos, els continguts a avaluar, la dificultat de la decisió, etc.

En les decisions sobre la qualificació (generalment vinculada a l'avaluació final o sumativa) és quan l'alumne pot prendre un gran protagonisme participant plenament i involucrant-se en la majoria de decisions.

Per tal d'aconseguir fer efectiva aquesta implicació de l'alumne en la seva avaluació/qualificació és poden fer servir diferents sistemes els quals acostumen a fonamentar-se en una mena de pacte i consens entre professor i alumne. Alguns exemples experimentats en aquest sentit en l'àrea d'Educació Física són: *"l'avaluació compartida"*, López Pastor (1999); *"l'avaluació dialogant"*, Sebastiani (1993); La proposta d'avaluació en primària de Sales (1997) i la de molts altres professors que, de manera anònima, porten a terme una avaluació en la que l'alumne pren un gran protagonisme i és el responsable de resoldre moltes de les decisions sobre els seus aprenentatges i la seva evolució.

Tots aquests models d'avaluació fan servir instruments de caire qualitatiu on l'alumne és gairebé el màxim responsable de la seva complimentació. Alguns d'aquests instruments són el quadern de camp, fulls de seguiment, graelles d'observació, registres d'autoavaluació, entrevistes, etc. Finalment, en funció de tots els paràmetres disponibles s'acostuma a prendre conjuntament una decisió final sobre l'avaluació/qualificació.

Les possibilitats de participació de l'alumne en el procés d'avaluació i en la seva posterior qualificació estan delimitades per tot un conjunt de factors que fan possible una major o menor implicació dels mateixos. Així, i tal com ja hem destacat anteriorment, l'edat dels alumnes i el tipus de contingut seran dos d'aquests factors principals. Però, el factor més decisiu d'aquesta participació és el mateix professor el qual ha de prendre la primera decisió sobre si permet la participació de l'alumne. Un seguit de factors personals del professor (formació, concepció de l'ensenyament, constructes personals, experiència, etc. fan que es donin diferents posicionaments entre els mateixos respecte a la participació dels seus alumnes en l'avaluació.

D'aquesta manera és possible establir un continu que va des de la no participació de l'alumne fins l'extrem oposat que estaria definit per la màxima o total participació de l'alumne. Però, la nul·la o total participació de l'alumne no la podem definir per paràmetres més o menys convencionals i tradicionals sinó que estarà en funció de les decisions que es deixi que els alumnes prenguin i de la importància de les mateixes. i, encara més, de l'acceptació per part del professor del resultat de les decisions preses.

Evidentment, el traspàs a l'alumne de les decisions comporta, alhora, el traspàs de les accions que s'han de fer per avaluar. Així doncs, sota aquesta visió podem trobar molts gradients d'implicació dels alumnes en l'avaluació. Entre aquests destaquem a continuació alguns que, pel seu caràcter d'exemple, marquen moments importants d'aquest continu.

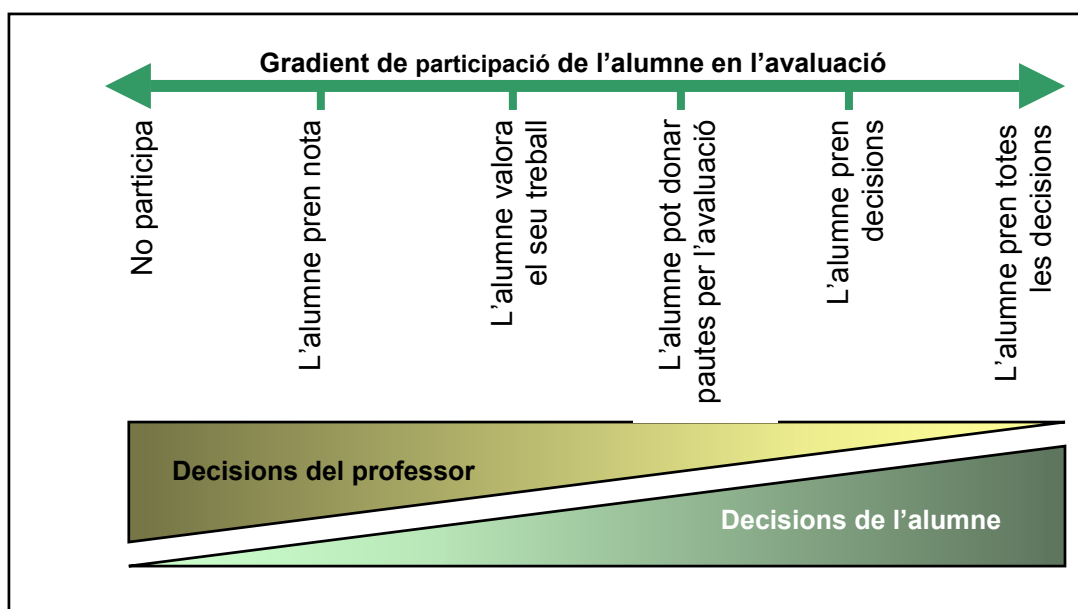
- a) *L'alumne no participa en l'avaluació*: totes les decisions són preses pel docent i l'alumne és limita a ser simplement l'objecte de l'avaluació.
- b) *L'alumne pren nota*: és una mena de "secretari" del professor, l'alumne va anotant el que el professor li diu.
- c) *L'alumne valora el seu treball o el dels seus companys*: en aquest cas l'alumne es limita a respondre al professor sobre el que opina i com valora el seu treball. El professor no té perquè tenir en consideració aquesta valoració. Es tracta, simplement, de demanar l'opinió de l'alumne.

Respecte a l'autoavaluació de l'alumne, Medina Rivilla (1994) assenyala tres punts metodològics per dur-la a terme:

- Clarificació dels criteris a emprar.
- Explicitar els referents d'assoliment i tasques realitzades.
- Incloure en els autoinformes la redacció i correcció de les pròpies tasques quotidianes i la valoració dels treballs específics.

- d) *L'alumne pot donar pautes per l'avaluació*: aquí comença una participació de l'alumne assumint responsabilitats importants en l'avaluació. En aquest nivell pot participar en les decisions respecte a com es dissenya i desenvolupa el procés d'avaluació.
- e) *L'alumne pot prendre decisions*: es confia a l'alumne una gran majoria de les accions i decisions de l'avaluació.
- f) *L'alumne pren totes les decisions*: aquesta postura correspondria a l'extrem de màxima participació de l'alumne en l'avaluació. Aquest tindria màxima autonomia i màxima responsabilitat en la seva avaluació.

El següent esquema mostra els diferents nivells de participació de l'alumne en l'avaluació.



Esquema 1: *Participació de l'alumne en l'avaluació*

Finalment, i considerant una postura de participació de l'alumne en l'avaluació, cal definir que el màxim responsable de la mateixa és el professor, sent aquest el que ha d'assumir i dirigir les tasques de regulació que implica dur a terme una avaluació formativa.

#### **4. LA PRESSA DE DECISIONS PER REGULAR EL PROCÉS**

L'avaluació és un element més integrat en el procés d'ensenyament i aprenentatge sent la seva principal funció la regulació pedagògica del mateix. Sota una concepció d'aprenentatge significatiu i constructivista plantejat dins

d'un sistema educatiu democràtic i descentralitzat; és a dir, on les principals decisions que afecten a l'ensenyament són preses en el mateix centre escolar, implica, forçosament, que els professors es vegin en la necessitat constant de tenir que decidir sobre un seguit d'accions i d'opcions que afecten a l'ensenyament i a l'avaluació.

D'aquesta manera, el sentit i significat de l'avaluació orientada a la presa de decisions radica precisament en la necessitat que se li planteja al docent d'optar entre diferents alternatives. Però, molt abans d'això, el docent es troba en la necessitat d'optar per un plantejament tradicional de l'avaluació de l'Educació Física o per alternatives més educatives i formatives com la present.

En aquesta concepció educativa, el professor assoleix una importància cabdal com responsable de prendre les decisions que afecten al procés d'ensenyament i, per tant, de l'avaluació. Així, l'avaluació assumeix noves funcions i finalitats allunyades de la simple qualificació i orientades a procurar l'aprenentatge dels alumnes i a assegurar que el procés sigui el més exitós possible. Finalment, i davant de la necessitat de tenir que qualificar a l'alumnat, l'avaluació també pren una nova orientació ja que no es limita a la simple emissió d'una nota sinó que, novament, posa en marxa nous mecanismes de regulació.

L'avaluació entesa sota aquesta concepció de regulació implica que el professor tingui que assumir la responsabilitat de prendre el conjunt de decisions que afecten a la mateixa per tal d'assegurar la regulació pedagògica.

Moltes vegades, el professor, de manera inconscient, pren moltes decisions que afecten al procés tant d'ensenyament com d'avaluació. Això implica que no hem de relacionar forçosament avaluació amb una situació estàndard i tipificada de la mateixa. L'avaluació com a regulació utilitza tècniques i procediments que no estan necessàriament identificats amb les pràctiques tradicionals i amb protocols tipificats.

El caràcter visible de l'Educació Física, és a dir, les produccions, actuacions o aprenentatges dels alumnes els podem veure i observar mentre els realitzen, ens permet poder prendre moltes decisions d'una manera immediata i efectiva per incidir sobre la regulació dels aprenentatges sense que sigui necessari "oficialitzar" situacions avaluadores. En aquest sentit, l'activitat d'avaluar no es pot identificar necessàriament amb examen, prova, test..., i no necessàriament ha de comportar una acció específica.

Convé que el professor reflexioni i prengui iniciatives sobre com dur a terme un procés de regulació de l'ensenyament i aprenentatge de l'Educació Física que ajudi als alumnes a progressar i que se centri sobre el que l'alumne fa i aprèn i no sobre els seus resultats finals. Aquest plantejament implica conèixer quines són les accions sobre les quals el professor tindrà que reflexionar i prendre decisions.



#### **4.1. Tipologia de les decisions en l'avaluació de l'Educació Física**

El tipus de decisions que el professor ha de prendre pot variar segons el moment concret de l'ensenyament. Les decisions més habituals del moment pre-actiu de l'ensenyament afecten, bàsicament, al disseny i preparació de la mateixa. Dins d'aquestes, les més destacades són:

- De caràcter pedagògic: determinació sobre el tipus d'avaluació a realitzar, els moments de la mateixa, la instrumentalització, la participació de l'alumne o d'altres persones, els aspectes a avaluar, les activitats de regulació, etc.
- De caràcter ambiental: temps disponible, material i recursos a utilitzar, característiques dels alumnes, etc.

Una vegada dissenyada l'avaluació el professor es troba en la necessitat de tenir que prendre decisions sobre la mateixa en la fase interactiva de l'ensenyament. Durant la interacció amb els alumnes, el professor pren un conjunt de decisions prèviament planificades i previstes però, alhora ha de prendre un altre seguit de decisions no planificades. Aquestes últimes habitualment apareixen en el desenvolupament del procés d'ensenyament i aprenentatge i, totes en conjunt, tenen per finalitat la constant conducció i reconducció del mateix per tal d'aconseguir les finalitats i aprenentatges previstos. Les decisions més freqüents en aquest moment de l'ensenyament estan en relació amb:

- L'aplicació, assoliment i finalització del programa.
- El comportament dels alumnes.
- Les interaccions amb i entre els alumnes (verbals, afectives...)
- La gestió social de l'aula (organització i el control de la sessió).

Finalment, el conjunt de decisions sobre l'avaluació relacionades amb la fase post activa de l'ensenyament estan en relació amb:

- Aspectes pedagògics: regulació, qualificació, promoció de l'alumne, etc.
- Aspectes de gestió: juntes d'avaluació, expedient dels alumnes, informes, etc.

En una línia similar Allal (1991) planteja una tipologia o caràcter de les decisions docents sobre l'avaluació segons el moment d'aquesta. Així, per l'avaluació inicial les decisions s'orientaran al pronòstic i diagnòstic de la situació d'ensenyament. Per l'avaluació formativa, les decisions seran per procurar l'adaptació pedagògica, és a dir, per la regulació de l'aprenentatge. Finalment, en l'avaluació sumativa les decisions estaran caracteritzades per la qualificació, certificació, acreditació, etc.

## 5. L'AVALUACIÓ ENTESA COM UNA EINA D'APRENTATGE

Si l'avaluació és regulació és, també, sinònim d'aprenentatge. Precisament, tots els dispositius de regulació es posen en marxa per tal que els alumnes aprenguin i progressin. En aquest sentit, l'avaluació fonamentada en la presa de decisions es converteix en una eina per l'aprenentatge i per al progrés dels alumnes.

Aquesta orientació en l'avaluació assumeix que l'alumne és el centre d'interès i d'atenció de l'ensenyament i de l'avaluació i, per tant, considera que els objectius i continguts se situen en un altre plànol.

L'avaluació és considerada com una eina que aporta al professor informacions útils sobre el procés educatiu les quals són analitzades per poder determinar els ajustaments i les mesures necessàries per millorar la qualitat de l'ensenyament.

L'avaluació entesa com aprenentatge representa un motor i agent de canvi en l'organització escolar i en la metodologia i innovació educativa. En aquest sentit, també es converteix en instrument de formació i d'aprenentatge dels propis docents i, per tant, en millora professional dels mateixos.

L'avaluació com instrument d'aprenentatge segueix el model CIPP (Stufflebeam, 1987) ja que procura tenir un control sobre tots els elements que intervenen en el procés d'ensenyament i aprenentatge amb la finalitat que l'alumne aprengui i progressi. Així, la regulació s'exerceix sobre el context (centre escolar, característiques dels alumnes, PEC, PCC, programacions...); sobre les intencions educatives (objectius, continguts, activitats, metodologia...; sobre el procés (control continuu sobre els elements que conformen les intencions educatives) i, finalment, sobre el producte, és a dir, sobre els resultats obtinguts.

L'avaluació com a eina d'aprenentatge trenca definitivament amb la concepció clàssica que aquesta pot ser quantitativa o qualitativa ja que no té interès per determinar "el quant" és capaç de fer l'alumne, sinó que posa l'èmfasi en "el com" fa les coses i les que és capaç de fer; és a dir, en els aprenentatges que cada alumne fa o pot fer.

L'avaluació com a eina d'aprenentatge és un instrument imprescindible per atendre la diversitat ja que procura que cada alumne segueixi el seu propi ritme d'aprenentatge adaptant les activitats de regulació a les característiques i necessitats de cada un d'ells.

La regulació com instrument d'aprenentatge no es limita tan sols a l'alumne sinó que parteix d'un plantejament global i unificador de tots els elements que intervenen en el procés d'ensenyament i aprenentatge. Tots ells posats al servei de l'alumne com principal protagonista d'aquest procés. Així, l'avaluació com eina d'aprenentatge procura que la regulació se centri en (Allal, 1991):

- Assegurar que les característiques dels alumnes responguin a les exigències del sistema
- Assegurar que els mitjans de formació corresponguin a les característiques dels alumnes

Aquests dos principis bàsics perquè l'avaluació sigui una eina d'aprenentatge tenen correspondència amb els diferents moments de l'avaluació tenint cada un d'aquests moments funcions específiques i decisions a prendre diferents.

La taula següent recull el conjunt de funcions i decisions corresponents a cada un dels moments de l'avaluació com eina d'aprenentatge.

FORMES DE REGULACIÓ	MOMENT	FUNCIÓ DE L'AVALUACIÓ	DECISIONS A PRENDRE
Assegurar que les característiques dels alumnes responguin a les exigències del sistema	Al principi d'un cicle de formació	- Pronòstic - Diagnòstic	- Seleccionar - Classificar - Admetre - Orientar - Dissenyar la UD - Preparar recursos - Etc.
	Al final d'un període de formació	- Sumativa	- Seleccionar - Classificar - Admetre - Orientar - Qualificar - Promocionar - Modificar la UD - Etc.
Assegurar que els mitjans de formació corresponguin a les característiques dels alumnes	Durant un període de formació	- Formativa	Regular el procés d'ensenyament i aprenentatge mitjançant l'adaptació de les activitats i tasques

Taula 1: *La regulació, instrument d'aprenentatge (a partir de Allal, 1991)*

## 6. CARACTERÍSTIQUES D'UNA AVALUACIÓ ORIENTADA A LA PRESA DE DECISIONS

L'avaluació orientada a la presa de decisions representa per al professor un procés de reflexió constant, una visió crítica de l'ensenyament per tal de poder analitzar cada situació i plantejar alternatives i solucions a aquells aspectes que es consideri necessari. *"El professor ha de ser un crític, que*

*busca perfeccionar el treball realitzat; no un simple qualificador*” (López Pastor, 2000: 38).

L'avaluació està al servei de l'usuari i per tant, els alumnes i el professor han de fer-la servir per tal de millorar la qualitat de l'ensenyament. En el mateix sentit, l'avaluació comporta consens entre les persones implicades i, per tant, ha de fonamentar-se en el diàleg i la comprensió per la millora (Santos Guerra, 1993).

El caràcter i la finalitat exclusivament formativa de l'avaluació ha de guiar les accions dels docents ja que tot el dispositiu està orientat a afavorir i millorar els processos d'aprenentatge. Com en aquests processos estan implicades tant persones (generalment alumnes i professors), con intencions educatives (programacions) i altres elements, l'avaluació ha d'orientar-se a tots ells i no exclusivament sobre l'alumne. L'avaluació dels aprenentatges dels alumnes ha d'estar sempre vinculada a l'avaluació de l'acció del docent.

L'avaluació ha de centrar-se sobre els processos d'aprenentatge i no exclusivament sobre les produccions dels alumnes. No es tracta d'avaluar el que l'alumne és sinó allò que l'alumne aprèn i la manera en què ho fa. En definitiva, l'avaluació ha de ser aprenentatge.

Una avaluació orientada a la presa de decisions ha de procurar que les decisions tinguin com a finalitat l'aprenentatge per part dels alumnes dels continguts i objectius plantejats prèviament dins del marc de l'actual concepció educativa. Caldrà, doncs, que les decisions estiguin orientades a les següents finalitats:

- Respectar i procurar que es compleixin els principis psicopedagògics de l'aprenentatge significatiu.
- Que sigui una avaluació que serveixi per educar als alumnes; és a dir que sigui veritablement formativa.

### 6.1. Característiques d'una avaluació per un aprenentatge significatiu

Segons els plantejaments de Blázquez (1993), (document no publicat), les principals característiques que donen entitat i defineixen un model d'avaluació orientat a la presa de decisions basant-se en els plantejaments constructivistes i integradors de les actuals concepcions educatives es concreten en les següents:

- **L'avaluació no és externa al procés educatiu:** és un instrument integrat en l'activitat educativa; és a dir, està lligada al propi procés d'ensenyament i aprenentatge. Això representa que el procés educatiu i l'avaluació no segueixen dos camins paral·lels sinó un d'únic, alhora que interactuen i es completen. Rotger (1990: 30) diu al respecte: *“L'avaluació no és alguna cosa aïllada i aliena al procés curricular sinó que forma part integrant d'ell i com tal contribueix decididament a corregir-lo i millorar-lo per a obtenir cada cop majors rendiments i òptims resultats”*.

- **Està incardinada en el programa:** és a dir, està directament vinculada als objectius i continguts de l'assignatura. No és un fet que es produeix al final del procés d'una manera descontextualitzada, sinó que intenta regular l'aprenentatge a partir del programa i de les capacitats i ritmes dels alumnes.
- **Procura la significativitat de l'aprenentatge:** per això té en compte el nivell inicial dels alumnes mitjançant la determinació de les estructures d'acollida. El coneixement per part del professor d'aquest nivell inicial permet avançar en els nous continguts, els quals són presentats tenint en compte els principis psicopedagògics de l'aprenentatge significatiu.
- **No és sancionadora:** això vol dir que l'alumne no experimenta l'avaluació com un fet sancionador per un deficient procés d'aprenentatge, sinó més aviat li ajuda a progressar utilitzant per a això l'avaluació formativa.
- **Informa prèviament:** un dels condicionants del procés d'aprenentatge és que l'alumne ha de saber què és el que d'ell s'espera. Per tant és necessari comunicar amb precisió als alumnes els objectius de l'assignatura i la finalitat de cadascun dels instruments d'avaluació que s'utilitzaran en el procés. També és necessari que els alumnes coneguin de què, com i quan seran avaluats i de la seva implicació i responsabilitats en l'avaluació.
- **Verifica el procés:** això implica la constatació en el temps del progrés en l'aprenentatge, és a dir, des de l'inici fins el final del procés. De tal manera es fan evidents tres moments claus de l'avaluació: a l'inici, durant i al final del procés. Sense oblidar mai que la finalitat última en tots aquests moments és la regulació de l'aprenentatge.

## **6.2. Característiques d'una avaluació formativa i educativa**

El conjunt de característiques que identifiquen una avaluació formativa i educativa tenen en comú que totes elles s'orienten en aconseguir posar en marxa els mecanismes de regulació necessaris per poder conduir el procés d'ensenyament i aprenentatge i en obtenir els millors resultats i la major qualitat educativa possible.

Santos Guerra (1993) expressa que per aconseguir que una avaluació sigui formativa s'ha de sustentar en un procés de diàleg, comprensió i millora. Per tant, moltes de les seves característiques de l'avaluació formativa i educativa s'orienten en aquest sentit. Així, i seguin a aquest mateix autor exposem a continuació les característiques més importants i destacables que defineixen una avaluació formativa i educativa.

- **Integradora:** des de la doble perspectiva d'acció que representa, per una part la capacitat d'integrar els elements bàsics del currículum (objectius, continguts, criteris d'avaluació...). I, per altra part, quan es converteix en eix transversal en determinats moments del procés d'ensenyament i aprenentatge dels alumnes (crèdit de síntesis de la ESO a Catalunya).

També podem parlar d'acció integradora quan s'aconsegueix les mateixes pautes d'actuació del conjunt de professors d'un nivell o cicle educatiu.

- **Diversificada:** en el sentit que utilitza diferents instruments i mitjans per tal de regular el procés i no queda delimitada per les mateixes proves, i la repetició constant dels mateixos mitjans.
- **És una activitat continua i sistemàtica:** avança a l'uníson amb el procés d'ensenyament i aprenentatge. L'avaluació segueix el mateix camí que el procés d'ensenyament i aprenentatge per poder contrastar els resultats que es van obtenint i posar els mecanismes necessaris de regulació. De no ser així, és a dir, si l'avaluació no fos un procés continu i no es prenguessin decisions durant el mateix, es podria corre el risc d'arribar al final del procés sense haver assolit els objectius i sense que els alumnes hagin realitzat els aprenentatges plantejats. En aquest cas ja no seria possible posar solució a la situació.
- **Recurrent:** acció que representa la regulació pedagògica i que consisteix en tornar a incidir sobre aquells aspectes que, a través de l'avaluació continua, hem observat que no són els desitjats. En cap cas s'ha de confondre la característica de recurrència o de repetició en tornar a fer el mateix ja que entre l'error i la nova repetició s'ha de donar la regulació en forma d'adaptació o modificació de l'activitat. Repetir el mateix portarà, probablement, al mateix error o fracàs.
- **Formativa:** ja que la intencionalitat més important és que els alumnes aprenguin i progressin assegurant d'aquesta manera el perfeccionament i millora tant del procés com dels resultats finals. L'eina per aconseguir una avaluació formativa és la regulació i autoregulació dels aprenentatges a través de diferents mecanismes i modalitats.
- **Criterial<sup>1</sup>:** utilitza un referent no normatiu i se sustenta sobre un univers de mesura prèviament definit i en la determinació d'una línia de tall de l'univers de mesura per poder prendre decisions sobre els resultats que presentin els alumnes.
- **Tècnica:** per tal de minimitzar al màxim el caràcter subjectiu que implica una avaluació reguladora dels aprenentatges, s'acostuma a utilitzar diferents tècniques i els instruments adequats en cada cas. Aquests aspectes tècnics també s'estén als demás elements del procés (professor, programes, context...).
- **Independent:** l'avaluador ha de procurar la màxima neutralitat i no ha d'estar compromès o condicionat per altres factors. Aquesta neutralitat implica, alhora, un compromís personal amb una postura docent i de respecte a uns principis educatius.

---

<sup>1</sup> El concepte i aplicació de l'avaluació criterial és desenvolupat en un apartat del capítol següent.

- **Pràctica:** l'avaluació formativa s'orienta fonamentalment al que els alumnes aprenguin i progressin. Per tant, ha de tenir un caràcter pràctic i allunyar-se de finalitats administratives o del simple compliment amb les exigències de les avaluacions de final de trimestre o de curs. L'avaluació ha de ser un instrument perquè els alumnes aprenguin a aprendre.
- **Democràtica:** està al servei de l'usuari i, per tant, ha de tractar a tothom per igual sense cap mena de diferències. Una avaluació democràtica ha de procurar donar les mateixes oportunitats a tots els alumnes.
- **Participativa:** l'alumne ha de participar en l'avaluació, tant en la seva com en la del professor i altres elements. És necessari trobar formules de participació de l'alumnat en l'avaluació.
- **Personalitzada:** ja que és necessari atendre a la diversitat i als ritmes d'aprenentatge i de desenvolupament de cada alumne.





***Delimitació d'un marc teòric per una avaluació formativa en Educació Física***

1. INTRODUCCIÓ
2. EL PER QUÈ D'UNA AVALUACIÓ FORMATIVA
3. LA REGULACIÓ I L'AUTOREGULACIÓ DE L'APRENTATGE
4. DIMENSIONS DE LA REGULACIÓ DE L'APRENTATGE EN L'AVALUACIÓ FORMATIVA
5. L'AVALUACIÓ CRITERIAL REFERENT CLAU PER UNA AVALUACIÓ FORMATIVA I EDUCATIVA
6. DETERMINACIÓ DELS MOMENTS DE L'AVALUACIÓ FORMATIVA
7. L'AVALUACIÓ FORMATIVA EN EDUCACIÓ FÍSICA
8. CAP UN MODEL D'AVALUACIÓ FORMATIVA DES ALUMNES



## **1. INTRODUCCIÓ**

Blázquez (1993) especifica que les peculiaritats que diferencien l'Educació Física escolar de la resta de matèries són el seu caràcter lúdic que es concreta en un conjunt de vivències corporals. La segona peculiaritat està definida pel seu caràcter funcional i de pràctica social i no pas per tractar-se d'una àrea instrumental com la majoria que formen el currículum. Aquest fet porta inherent l'absència d'un contingut estable i definit i la constant evolució en els seus plantejaments i objectius. Finalment, les condicions en què es desenvolupa l'Educació Física fan que aquesta tingui unes diferències importants respecte a la resta de matèries escolar.

Tot això significa que l'Educació Física -com algunes altres àrees escolars- té unes diferències significatives i, per tant, és necessari dur a terme una avaluació que, per una part, estigui en consonància amb les actuals concepcions educatives i que segueixi els mateixos principis i plantejaments que la resta d'assignatures i, per altra part, respecti aquestes característiques diferencials i atengui veritablement a les seves finalitats.

Les actuals concepcions formatives de l'avaluació permeten trobar fórmules per instrumentar una avaluació de l'Educació Física que, en funció de les seves peculiaritats i diferències, doni respostes vàlides i coherents a les exigències del Sistema Educatiu i als seus plantejaments pedagògics. Es tracta de plantejar una avaluació que es caracteritzi pels següents aspectes:

- Integrada i centrada en el procés d'ensenyament i aprenentatge.
- Integrada en les accions i tasques habituals del professor.
- Que el resultat de la mateixa sigui veritablement formatiu i educatiu i no sancionador i qualificador.
- Que sigui un ajut tant per als alumnes com per al professor en contra de ser una carrega i un excés de feina.

Altres aspectes que cal considerar alhora de plantejar l'avaluació de l'Educació Física és el caràcter progressiu, seqüencial i estructural dels seus continguts i, per tant de la major part del seu l'objecte d'avaluació. Molts dels continguts de l'Educació Física són progressius ja que se sustenten sobre altres apresos anteriorment. L'aprenentatge d'un contingut dona pas a l'aprenentatge d'altre d'un nivell superior; és a dir, els continguts són apresos sobre la base dels anteriors.

Els continguts de l'Educació Física són seqüencials ja que tenen una relació directa amb els processos de desenvolupament dels alumnes en tots els seus àmbits (motor, psicològic, cognitiu, afectiu, social...).

El caràcter estructural dels continguts de l'Educació Física radica en què aquests són presentats als alumnes seguin una estructura que situa primer aquells que són més senzills i fàcils i es van introduint progressivament els més

difícils i complexos. D'aquesta manera els alumnes estableixen relacions entre els nous continguts o i els que ja havien après.

Davant d'aquesta situació, per poder dur a terme una avaluació formativa de l'Educació Física aquesta ha de ser plantejada des de la doble vessant de la intuïció del professor i d'una correcta instrumentalització. En últim terme, la regulació dels aprenentatges és responsabilitat directa del professor, fet que representa un alt cost en temps i dedicació a la recollida d'informacions, el seu tractament i anàlisi i la conseqüent presa de decisions per regular el procés. La solució a aquest problema pot venir, per una part, per donar responsabilitats als alumnes en el procés d'avaluació, és a dir, fomentant activitats d'autoregulació. Per altra part, caldrà que el professor realitzi la regulació a través d'una correcta instrumentalització i de la utilització de la seva intuïció.

La intuïció és i ha estat una forma habitual d'avaluar en educació i especialment en l'Educació Física escolar. La intuïció representa un procés informal d'avaluació i se sustenta sobre petits indicis recollits a partir de la interacció del professor amb els alumnes i de les accions i comportaments d'aquests. Paraules, gestes, mirades, comportaments, comentaris..., dels alumnes junt amb l'experiència adquirida pel professor en situacions similars són els elements clau d'aquesta mena d'avaluació.

Allal (1988) comenta que la intuïció és molt important en el desenvolupament de les accions docents ja que permet la presa de decisions d'una forma immediata i quasi al mateix temps que és recollida o observada la informació. La intuïció constitueix la base de la regulació interactiva en Educació Física; és a dir, aquelles accions que els docents duen a terme en classe en el mateix moment en què es produeixen determinats fets.

Però, la intuïció no ha de ser l'únic mitjà utilitzat per dur a terme una avaluació formativa, cal instrumentalitzar situacions i accions concretes que garanteixin la validesa i l'objectivitat de l'avaluació. Serà necessari, doncs, recollir dades i informacions a partir de les produccions i accions dels alumnes per mitjà de l'observació sistemàtica i, en alguna ocasió, de mitjans de caire quantitatiu. Aquesta recollida de dades pot coincidir amb les activitats d'ensenyament i aprenentatge programades o haver estat dissenyades a l'efecte; és adir, l'avaluació es pot fer a partir de les mateixes activitats d'ensenyament i aprenentatge o de situacions especialment dissenyades a la mateixa.

Les decisions que es prenguin a partir de l'anàlisi de la informació obtinguda han de tenir més en conta el procés que l'alumne ha realitzat i no tant el resultat final obtingut; és a dir, és més important poder diagnosticar les dificultats en l'aprenentatge que no pas els resultats obtinguts.

La intuïció i la instrumentalització en l'avaluació posen de manifest la tradicional concepció del docent que situa les seves accions i la seva professió entre l'art i la tècnica. Només des d'aquest plantejament es pot fer viable les relacions humanes i un ensenyament de qualitat. Els plantejaments que a

continuació es desenvolupen per una avaluació formativa de l'Educació Física tracten de combinar intuïció i instrumentalització en la seva justa mesura.

## **2. EL PER QUÈ D'UNA AVALUACIÓ FORMATIVA**

Actualment, l'escola assumeix plenament que la funció més important que té i que la seva raó de ser és l'educació dels seus alumnes. L'educació, com un concepte molt més ampli que el simple ensenyament busca assolir objectius que permetin en els alumnes no tan sols el domini o possessió d'uns coneixements o tècniques determinades sinó que prioritza l'adquisició de determinades capacitats. En aquest sentit, la finalitat més important de l'escola s'allunya de la simple instrucció i s'orienta a l'educació i la formació dels seus alumnes.

Aquesta orientació precisa d'un instrument que garanteixi no tan sols que aquesta finalitat s'ha assolit sinó, i el que encara és més important, que assegurí que s'arribarà a assolir; és a dir, és precis una eina de regulació pedagògica del procés d'ensenyament i aprenentatge que doni garanties que el que es fa és allò que es vol fer i que, amb molta seguretat, s'arribarà amb èxit al final. Indiscutiblement, aquesta eina o instrument és l'avaluació formativa.

Un programa d'ensenyament o un projecte educatiu emmarcat en aquesta concepció de l'ensenyament precisa que tots els elements que estan presents tinguin coherència entre sí. Per tant, l'avaluació ha de prendre una orientació formativa i ser una part més de qualsevol programa ja que amb l'absència de la mateixa difícilment es podria donar aquesta orientació educativa i formativa. De la mateixa manera podria passar si el model d'avaluació estigues allunyat d'aquest plantejament i s'orientes als models tradicionals i imperants en l'Educació Física.

L'aplicació real d'una avaluació formativa representa un nou concepte d'educació el qual intenta donar respostes reals i efectives a les exigències de la societat i a les característiques curriculars del Sistema Educatiu. L'avaluació formativa és una alternativa útil i vàlida als models tecnicistes habituals en les practiques avaluadores i que tenen per finalitat màxima l'eficiència en l'ensenyament per damunt de tots els demés aspectes.

L'avaluació formativa regula els aspectes formatius d'un programa educatiu per damunt dels aspectes simplement instructius. Per tant, l'ensenyament ha de ser un procés personalitzat i individualitzat. D'aquesta manera, l'avaluació serveix també com instrument per donar resposta a l'atenció a la diversitat dels alumnes.

Aquests i moltes altres raons justifiquen plenament la conveniència d'aplicar una avaluació formativa i educativa en els processos d'ensenyament i aprenentatge de qualsevol àrea escolar. En definitiva, l'avaluació formativa és l'instrument que controla, organitza i dosifica l'ensenyament ja que, sense ella, "la potencia sense control no serveix de molt".

Però, perquè una avaluació sigui veritablement formativa ha de tenir una orientació que reuneixi, entre altres les següents condicions:

- **Utilitat:** l'avaluació ha d'atendre les necessitats reals dels usuaris i per tant ha d'estar al servei d'aquests. En aquest sentit, l'avaluació ha d'estar plena de significat i contingut per respondre a tot un conjunt de qüestions vinculades a la constatació del valor de l'acció didàctica. En definitiva, la utilitat de l'avaluació estarà en consonància amb el grau de resolució i capacitat de donar resposta als problemes i situacions reals del procés educatiu.

L'avaluació no és una activitat o acció burocràtica sinó que ha de servir tant per al docent com per als alumnes en el desenvolupament del procés d'ensenyament i aprenentatge.

- **Viabilitat:** a part del cúmul de requisits necessaris per tal que l'avaluació sigui la més adequada a cada situació, és necessari plantejar propostes avaluadores que es puguin dur a la pràctica d'una manera fàcil, que no originin més problemes al professor i que no li representin un excés desmesurat de feina.
- **Precisió:** entenem que des d'una perspectiva d'avaluació formativa hem de procurar que els resultats que s'obtinguin siguin el més exactes i reals possibles ja que d'aquests dependrà la posterior regulació pedagògica.

Per altra part, els instruments que s'utilitzin han de reunir les característiques necessàries per tal de garantir que la informació que ens aporten sigui aquella que veritablement volíem obtenir.

- **Individualització:** l'avaluació ha de permetre regular el procés d'ensenyament i aprenentatge segons els diferents ritmes individuals dels alumnes. D'aquesta manera s'atén també a la diversitat dels mateixos. L'avaluació ha de permetre a cada alumne un procés particular d'aprenentatge.

La individualització de l'avaluació no significa que sempre es tingui que fer una atenció específica i individualitzada per cada alumne ja que, en moltes ocasions, una valoració global serà suficient quan l'objectiu sigui tenir una visió i coneixement global del grup-classe.

- **Sentit ètic:** les parts implicades en l'avaluació tenen un conjunt de drets que han de ser respectats. Així doncs, els interessats tenen el dret de saber que és el que s'està fent, al que es respecti els seus interessos, el seu anonimat, el seu honor, a estar informats, etc.
- **Adequada a la realitat:** es refereix a la necessitat de contextualitzar l'avaluació en un lloc determinat; és a dir, a un centre i a uns alumnes concrets. Això solament és possible en el marc d'un currículum obert que permeti la concreció del mateix per part del professor sobre la base de les característiques específiques de cada centre escolar.

### **3. LA REGULACIÓ I L'AUTOREGULACIÓ DE L'APRENTATGE**

La regulació i l'autoregulació de l'aprenentatge és el dispositiu que permet al professor i a l'alumne realitzar les accions adients en cada moment per arribar amb èxit al final d'un procés d'ensenyament i aprenentatge. La regulació, en conseqüència, la poden exercir tant el professor com els propis alumnes. D'aquesta manera ens referim a regulació de l'aprenentatge quan és el professor el que determina els mecanismes i les accions necessàries i a autoregulació quan és el mateix alumne qui determina les accions.

El dispositiu de regulació i d'autoregulació està format per l'avaluació formativa i per totes les accions que amb aquest sentit es fan. La regulació és exercida pel professor per tal d'adequar els procediments utilitzats a les necessitats i dificultats dels alumnes en el seu procés d'aprenentatge. L'autoregulació és utilitzada pel mateix alumne per tal d'anar construint un sistema personal d'aprendre i per millorar progressivament (Jorba, 1996).

L'avaluació com a regulació de l'aprenentatge no es pot identificar amb examen, prova, qualificació, etc., sinó que està vinculada directament al procés d'ensenyament i aprenentatge sent un més dels elements que en el mateix intervenen. Per tal de poder regular aquest procés l'avaluació s'estructura en tres grans etapes (Allal, 1991; Jorba i Casellas, 1996; Díaz, 1999):

- 1) *La recollida de la informació.* Aquesta pot ser instrumentalitzada o no i pretén recollir la informació necessària per determinar, posteriorment, les accions a prendre.
- 2) *Anàlisi d'aquesta informació.* Comparació entre allò que és pretén amb els resultats que s'obtenen. L'anàlisi de la informació intenta determinar i conèixer les dificultats en el procés d'aprenentatge i no tant els resultats finals que cada alumne obté.
- 3) *Presa de decisions.* A partir de l'anàlisi de les possibles diferències o de l'assoliment dels objectius proposats. La presa de decisions s'orienta a l'adaptació, regulació o modificació de les activitats d'ensenyament i aprenentatge.

Aquestes tres etapes donen forma i sentit a l'avaluació formativa i porten inherent i respectivament cada una d'elles la necessitat de:

- a) Delimitar els comportaments i aprenentatges dels alumnes que serà necessari observar i els instruments que per a tal fi s'utilitzaran.
- b) Descriure o especificar els criteris o els referents que seran utilitzats per interpretar la informació recollida.
- c) Les accions que es duran a terme per tal d'adaptar les activitats i de regular el procés.

L'avaluació com autoregulació dels aprenentatges comporta el desenvolupament de determinades capacitats en els alumnes, així, per exemple, és necessari que l'alumnat, entre altres possibles capacitats, sigui capaç de (Jorba i Sanmartí, 1994):

- Observar el seu propi treball i avaluar-lo segons uns determinats criteris establerts per ell mateix i pel professor.
- Desenvolupar estratègies personals d'aprenentatge que li permetin l'assoliment dels objectius i l'aprenentatge dels continguts.
- Planificar la seva activitat.
- Controlar l'execució de les accions motrius i introduir les modificacions necessàries com a resultat d'aquest control.
- Autoavaluar el seu treball i delimitar quan aquest és suficient o necessita millorar-lo.

L'autoregulació en l'avaluació formativa pretén que els alumnes arribin a ser autònoms i que es formen en els seus propis processos de pensament, en definitiva, es persegueix que els alumnes aprenguin a aprendre.

En aquest sentit, l'autoregulació comporta inevitablement que es donin una sèrie de requisits per part del professor i dels alumnes. Munziati (1990) assenyalava els següents:

- *Comunicació als alumnes dels objectius que es volen aconseguir.* És necessari comunicar als alumnes el que d'ells s'espera, el per què, i de quina manera es pot aconseguir.
- *Domini dels mecanismes d'autoregulació.* Es fonamenten en les operacions mentals d'anticipació i planificació de l'acció.
- *Apropiació dels criteris d'avaluació per part dels alumnes.* Els alumnes han de conèixer i acceptar els criteris d'avaluació que determinaran l'aprenentatge o no dels continguts corresponents i l'assoliment dels objectius.

#### **4. DIMENSIONS DE LA REGULACIÓ DE L'APRENTATGE EN L'AVALUACIÓ FORMATIVA**

L'avaluació com a regulació dels aprenentatges s'orienta al que els alumnes assoleixin aprenentatges significatius. En aquest sentit, hem de parlar d'una manera concreta d'entendre l'ensenyament i, alhora, d'una manera d'entendre l'avaluació i les funcions i finalitats que aquesta té en el procés d'ensenyament i aprenentatge.

Anteriorment ja ens hem referit al que sota el concepte global de regulació entenen, per una part, les accions que el professor du a terme per assegurar aprenentatges significatius en els alumnes; és a dir, per adequar el procés



d'ensenyament a les necessitats, característiques i progressos dels alumnes. Per altra part, la regulació també és tot el conjunt d'accions que els alumnes realitzen en la construcció del seu propi aprenentatge i que es concreten en l'autoregulació. En aquest sentit hem d'entendre que la regulació no sempre implicada la intervenció o actuació del professor o la instrumentalització d'accions específiques. L'alumne assumeix un conjunt d'accions i responsabilitats les quals corresponen a l'autoregulació. Aquest plantejament ens fa veure que la regulació dels aprenentatges se sustenta sobre els processos de comunicació; és a dir, sobre la interacció social a l'aula (Jorba i Casellas, 1996).

Així doncs, La interacció social a l'aula gira al voltant del professor, dels alumnes i dels continguts d'aprenentatge i es fonamenta en la comunicació entre professor i alumnes per tal de facilitar la negociació que permeti poder arribar a una concertació, pacte, o resultat.

L'avaluació formativa entesa com a dispositiu de regulació pedagògica s'estructura al voltant de quatre dimensions bàsiques. Una primera dimensió està constituïda per l'existència d'un conjunt de components per la regulació que es fonamenten en els principis psicopedagògics de l'aprenentatge significatiu. La segona dimensió correspon a les diferents modalitats que la regulació pot adoptar. La tercera dimensió correspon al coneixement dels mecanismes que faciliten la regulació pedagògica i, finalment, la quarta dimensió fa referència al processament de la informació com element de regulació.

#### **4.1. Components per la regulació continua dels aprenentatges**

Una avaluació formativa plantejada sota una perspectiva cognitiva i de l'aprenentatge significatiu que alhora tingui com a màxima finalitat la regulació pedagògica en la qual, a més a més del professor puguin intervenir els alumnes ha de contemplar un seguit de components. Aquests components articulen i regulen qualsevol procés d'aprenentatge dels alumnes i donen sentit i significat a l'avaluació entesa com dispositiu pedagògic per l'aprenentatge. Jorba i Casellas (1996) destaquen que els components per a la regulació dels aprenentatges són els següents:

- a) Avaluació diagnòstica inicial.
- b) Comunicació als alumnes dels objectius i representació que se'n fan.
- c) Construcció del nou coneixement.
- d) Aprenentatge dels processos d'autoregulació.
- e) Regulació dels mecanismes de compensació.
- f) Estructuració del coneixement.
- g) Aplicació del coneixement.

- a) *Avaluació diagnòstica inicial*: té com finalitat determinar les estructures d'acollida que posseeixen els alumnes. Aquestes es concreten en els aprenentatges previs, les idees prèvies, els seus interessos i perspectives i la motivació. L'avaluació diagnòstica inicial també anomenada predictiva tracta de determinar la situació concreta i específica de cada alumne abans d'iniciar un determinat procés d'ensenyament i aprenentatge, amb la finalitat d'adequar aquest a les seves necessitats
- b) *Comunicació als alumnes dels objectius i representació que se'n fan*: ja s'ha dit anteriorment la necessitat d'informar prèviament a l'alumne d'allò que d'ells s'espera. Diferents estudis mostren evidències que els alumnes aprenen més i d'una manera més significativa si prèviament han estat informats de quins són els aprenentatges que s'espera arribin a assolir i de la manera en què es farà i seran avaluats. Els alumnes han de conèixer prèviament quin és l'objecte d'ensenyament que rebran o estan rebent. En definitiva, es tracta que siguin conscients del que van a aprendre, del per què i de les activitats que es duran a terme. D'aquesta manera, els alumnes poden fer-se una representació del producte final que el professor espera que aconseguixin.
- c) *Construcció del nou coneixement*: és quan realment es produeixen els processos interns d'aprenentatge. Sol ocórrer després de les interaccions docent-discent, és a dir, transcorregut un cert temps de latència entre l'acció docent i l'assimilació de l'aprenentatge. En la construcció del coneixement intervé, de forma decisiva, els processos de regulació i autoregulació els quals orienten les dues fases següents:
  - c1) *Aprenentatge dels processos d'autoregulació*: posada en joc de diferents estratègies individuals que possibiliten la regulació de l'aprenentatge. És a dir, la consecució dels objectius a partir dels mecanismes de comparança i regulació. En definitiva constitueix aprendre a aprendre.
  - c2) *Regulació dels mecanismes de compensació*: és aquí on té ple sentit aquest model d'avaluació ja que a través d'aquests mecanismes s'aconsegueix l'autèntica conducció dels processos d'aprenentatge. Consisteix a establir els ajustaments necessaris per a facilitar la progressió de l'alumne. En Educació Física, la simple repetició d'un moviment o acció no garanteix l'aprenentatge si entre l'acció i la nova repetició no es plantegen mecanismes de regulació per aconseguir modificar el comportament i assolir l'aprenentatge.
- d) *Estructuració del coneixement*: arribat aquest moment és quan podem considerar que s'ha produït l'aprenentatge. De totes maneres, l'estructuració de l'aprenentatge no garanteix la seva màxima consecució si no comporta l'aplicació del mateix en situacions variades i diferents.
- g) *Aplicació del coneixement*: podem considerar que s'ha consolidat l'aprenentatge quan aquest pot ser aplicat amb èxit en contextos i circumstàncies diferents.

## **4.2. Modalitats de regulació en l'avaluació formativa**

Si la finalitat fonamental de l'avaluació formativa és la regulació i l'adaptació de les activitats d'ensenyament i aprenentatge per tal que els alumnes assoleixin aprenentatges significatius hem de considerar la possibilitat que aquesta regulació adquireixi formes, funcions i finalitats diferents. En funció de les característiques dels alumnes, del context, dels continguts, dels objectius..., la regulació pedagògica prendrà formes diferents per tal de poder identificar quines són les possibles dificultats d'aprenentatge que presenten els alumnes, més que considerar els resultats que es puguin obtenir.

És molt important advertir que la modalitat i la concreció de la regulació estarà en funció del tipus de dificultat que els alumnes presentin i, al mateix temps, del nombre d'alumnes que presentin la mateixa dificultat. És possible, que quan són molts els alumnes que presenten la mateixa dificultat, el problema radiqui en els plantejaments del professor o en la mateixa activitat demanada. Amb això volem advertir que la regulació no sempre s'orienta a l'alumne sinó que es pot donar el cas que aquesta tingui que incidir sobre la pròpia practica docent, els programes o el context.

En els alumnes, la informació que les diferents formes de regulació intenten gestionar és aquella referida a les representacions mentals que aquests es formen de les accions o activitats encomanades i a les estratègies que utilitza per arribar a un determinat resultat o objectiu.

Les diferents modalitats de regulació no representen, per si soles, solucions úniques i tancades ni són definitives en la seva elaboració. És el professor el que, en cada moment, tindrà que definir-se per una o varies opcions i acabar d'elaborar-les i contextualitzar-les.

Allal (1991) defineix tres modalitats de regulació en l'avaluació formativa: proactiva, interactiva i retroactiva. Posteriorment, Jorba i Sanmartin (1994), Jorba i Casellas (1996) seguint els treballs de Allal, plantegen les mateixes modalitats o estratègies de regulació. També Blázquez (1994) a partir dels treballs de Allal i Jorba concreta aquestes tres modalitats de regulació pedagògica a l'àrea d'Educació Física.

### **4.2.1. La regulació proactiva**

La regulació proactiva, a l'igual que la retroactiva són diferides ja que es realitzen abans o després del procés d'ensenyament i aprenentatge. La regulació proactiva acostuma a anar seguida d'una avaluació final i sumativa i té com a finalitat preveure futures activitats perquè els alumnes consolidin i aprofundeixin en determinades competències.

La regulació proactiva no tracta d'abordar ni superar possibles dificultats específiques en l'aprenentatge dels alumnes ja que aquesta funció correspon més a la regulació interactiva i retroactiva. D'aquesta manera, la regulació

proactiva està íntimament vinculada a l'avaluació inicial per tal de poder iniciar un nou procés d'ensenyament i aprenentatge.

D'aquesta manera, el docent ha de preveure i organitzar situacions aptes i adequades per aquells alumnes que, en una primera situació, no hagin aconseguit determinats aprenentatges o que simplement, l'avaluació inicial detecti l'absència o no consolidació de determinats aprenentatges previs necessaris per abordar amb èxit els següents.

En el mateix sentit, la regulació proactiva ha de servir per poder proposar les activitats més adients per aquells alumnes que han progressat correctament i han superat amb èxit l'etapa anterior d'ensenyament.

#### **4.2.2. La regulació interactiva**

A diferència de les altres dues modalitats, la regulació interactiva està integrada en el mateix procés d'ensenyament i aprenentatge. És la modalitat per excel·lència per dur a terme una avaluació autènticament formativa i, en conseqüència per poder individualitzar l'ensenyament i atendre a la diversitat des alumnes.

En la regulació interactiva les adaptacions que es fan en el procés d'ensenyament i aprenentatge son conseqüència directa i immediata de les produccions i conductes de l'alumne i de les interaccions que es donen amb el professor, els companys i el material i recursos didàctics (Allal, 1991).

Mitjançant l'observació sistemàtica i un correcte i adequat ús de la informació que es proporciona a l'alumne al llarg del procés d'aprenentatge es pretén, en primer lloc, identificar les dificultats per poder, en segon lloc, diagnosticar els factors que originen les dificultats i, finalment, en tercer lloc, concretar i proposar de manera individualitzada les adaptacions pedagògiques necessàries.

Les interaccions entre els alumnes i el professor, entre ells mateixos i entre ells i el material didàctic son l'element clau i l'origen del procés de regulació. En aquesta interacció assoleix una gran importància el tractament de la informació i els feedbacks que es proporcionen als alumnes ja que són uns dels principals mecanismes que utilitza la regulació interactiva.

Com assenyalava Allal (1991), la regulació interactiva es basa, en general, sobre processos informals d'avaluació de la part del docent o de la part de l'alumnat compromès en un procés d'avaluació, d'avaluació mútua o de coavaluació. La instrumentalització del bucle avaluació-regulació rau principalment en l'estructuració de la situació d'aprenentatge, és a dir, en les instruccions proporcionades a l'alumnat, les exigències inherents a les tasques proposades, les formes d'organització o de funcionament requerides, permeses o desaconsellades, etc.

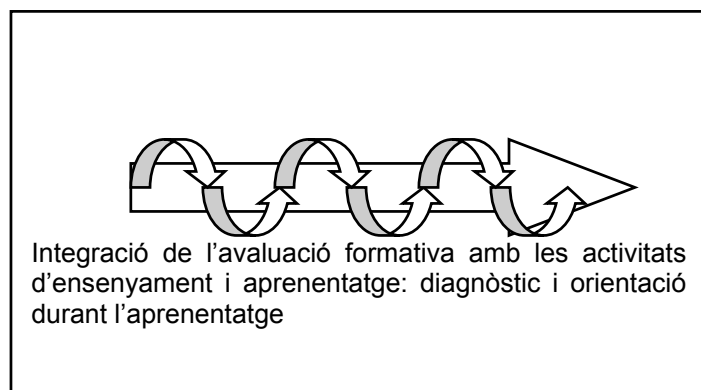


Figura 1: *Regulació interactiva*

#### **4.2.3. La regulació retroactiva**

Tant la regulació retroactiva com la proactiva (diferides respecte al procés d'ensenyament i aprenentatge) acostumen a instrumentalitzar l'avaluació a partir de dissenyar i aplicar situacions característiques en les quals s'acostuma a aplicar un o més instruments d'avaluació dins d'un procés sistemàtic.

En aquest cas, la regulació retroactiva parteix del resultat final d'un període formatiu (unitat didàctica, tema, trimestre, curs...) i se sustenta sobre els resultats obtinguts en l'avaluació final o sumativa del corresponent període de temps. L'avaluació sumativa o final no s'ha de limitar exclusivament a qualificar a l'alumne o a accions similars sinó que també és un instrument de regulació pedagògica.

La regulació retroactiva es concreta en la programació d'activitats de reforç després d'una avaluació final o puntual. Aquestes activitats de reforç versen sobre el contingut de la seqüència per tal d'ajudar als alumnes a superar les dificultats o corregir els errors detectats en l'avaluació. Es tracta de fer les adaptacions pedagògiques necessàries perquè els alumnes que no han assolit els aprenentatges o els objectius tinguin la possibilitat de superar-los. Tornem a insistir que la simple repetició d'una activitat sense que es produeixi regulació no garanteix l'aprenentatge; és a dir, si es torna a repetir el mateix sense que es faci cap regulació, els resultats segurament tornaran a ser els mateixos.

Tan sols es pot fer una regulació retroactiva quan l'avaluació final recull un diagnòstic dels factors responsables de les dificultats en l'aprenentatge de l'alumne en contra de limitar-se a la simple constatació de les realitzacions de l'alumne relatives als objectius plantejats. Solament en el primer cas es pot donar una regulació retroactiva sota plantejaments cognitivistes de l'aprenentatge ja que limitar-se a constatar un nivell o aprenentatge no facilita la regulació.

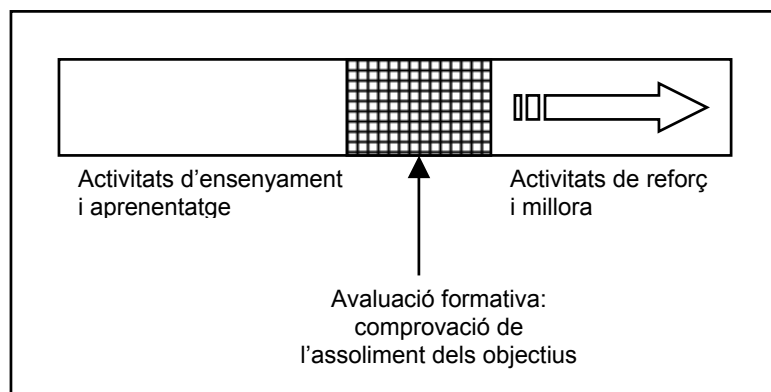


Figura 2: *Regulació retroactiva*

Recordem que aquestes tres modalitats de regulació no són, per si soles, cada una d'elles, tipus diferents d'avaluació i que la veritable avaluació formativa és aquella que utilitza totes o varies d'elles per tal de regular el procés d'ensenyament i aprenentatge. No es pot entendre una avaluació formativa que procuri aprenentatges significatius amb la utilització única i exclusiva d'una sola modalitat de regulació. El professor, en la pràctica quotidiana, es veurà obligat a fer servir combinatòries de les tres modalitats que acabem de descriure utilitzant cada una d'elles en funció de cada context i circumstància. D'aquesta manera apareixen un conjunt de modalitats mixtes de regulació.

#### 4.2.4. Modalitats mixtes

En la realitat de la pràctica pedagògica, sovint el professor es veurà obligat a elaborar procediments d'avaluació formativa que combinin modalitats de regulació retroactiva amb la modalitat de tipus interactiu.

Moltes vegades, el resultat d'aquesta combinatòria de regulacions implica per als professors un excés de feina i la impossibilitat de controlar i arribar a una avaluació formativa tal com es planteja a nivell teòric. Les circumstàncies actuals de docència de l'Educació Física en els centres escolars limita notablement la possibilitat que el professor per si sol porti a terme una avaluació formativa de regulació en tots els seus aspectes. Cal buscar, doncs, alternatives i vies d'aplicació de la mateixa. La major implicació dels alumnes en les accions que comporta una avaluació d'aquesta mena poden ser una alternativa possible.

Allal (1991) proposa, com exemple, tres modalitats mixtes de regulació que, d'alguna manera, poden ajudar a resoldre aquestes dificultats.

**Cas A)** Després d'una sèrie de sessions o activitats on el professor no ha pogut observar els aprenentatges dels alumnes, realitza un control

(prova concreta). Amb aquest control localitza als alumnes que tenen dificultats d'aprenentatge i posteriorment segueix amb ells un sistema d'avaluació que pretén diagnosticar l'origen de les dificultats i proposar les regulacions oportunes.

**Casos B i C)** El professor elabora un model d'avaluació continua i interactiva però, per diferents raons pràctiques, no pot arribar a observar a tots els alumnes en cada activitat. El professor recorre periòdicament a mitjans de control que li permetin identificar les dificultats que no ha pogut detectar durant el procés. Posteriorment planteja:

Cas b: activitats de millora parcialment estandarditzades.

Cas c: activitats de regulació interactives i individualitzades.

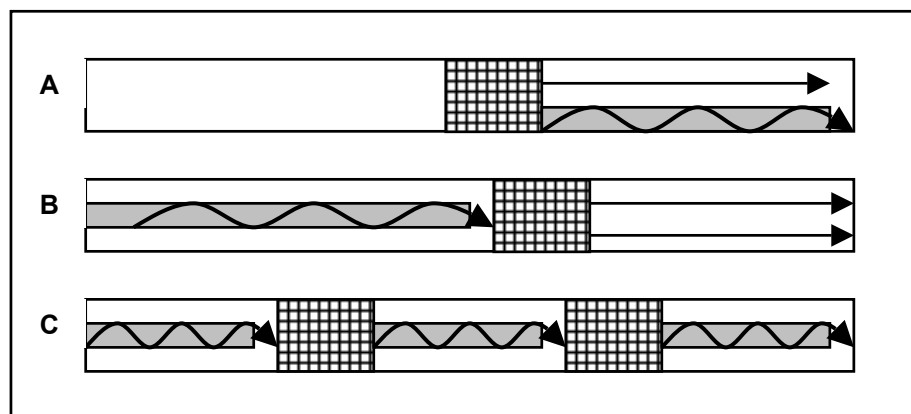


Figura 3: *Regulacions mixtes*

#### **4.3. Mecanismes de regulació pedagògica**

Els mecanismes de regulació fan referència a la determinació d'accions concretes i específiques de les diferents modalitats de regulació pedagògica que hem exposat en l'apartat anterior. Aquests mecanismes poden ser variats i diversos ja que estan en funció de molts factors tal com les característiques dels alumnes i del context, del tipus de dificultat, de la modalitat de regulació que es vulgui plantejar, dels recursos i material disponible, etc.

Els mecanismes de decisió són el resultat final de la presa de decisions en l'avaluació formativa; és a dir, és l'opció resultant d'haver analitzat determinada informació i haver detectat les dificultats que originen els problemes d'aprenentatge en els alumnes.

Aquests mecanismes són dissenyats i proposats per cada professor per a una determinada situació en un context concret i específic i acostumen a referir-se a:

- Moment de la regulació.
- Alumnes als que es dirigeix la regulació.

- Tipus d'activitats i tasques que es proposen.
- Adaptacions curriculars i metodològiques.
- Adaptació de la situació d'ensenyament i aprenentatge a les característiques dels alumnes.
- Utilització de recursos i material didàctic.

La taula següent recull alguns possibles exemples de concreció dels mecanismes per la regulació pedagògica.

<i>Moment de la regulació</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Durant les hores de classe</li> <li>- Hores de consulta dels alumnes</li> <li>- Horaris de diversificació</li> <li>- Hores d'atenció individualitzada</li> <li>- Deures per a casa</li> </ul>
<i>Alumnes als que es dirigeix la regulació</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A tot el grup classe</li> <li>- Treball individual</li> <li>- Treball per parelles</li> <li>- Treball en petits grups</li> </ul>
<i>Tipus d'activitats i tasques que es proposen</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procedimentals, conceptuals, actitudinals</li> <li>- De reforç, ampliació, aprofundiment, iniciació,...</li> <li>- Relatives als diferents continguts de l'Ed. Física</li> <li>- Variació de tasques i activitats</li> </ul>
<i>Adaptacions curriculars i metodològiques</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objectius</li> <li>- Continguts</li> <li>- Metodologia</li> <li>- Instruments i criteris d'avaluació</li> </ul>
<i>Adaptació de la situació d'ensenyament i aprenentatge a les característiques dels alumnes</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptacions dels espais de joc (magnituds físiques)</li> <li>- Adaptacions normatives (normes de joc, reglaments, normativa interna...)</li> <li>- Adaptacions en la intervenció educativa</li> </ul>
<i>Utilització de recursos i material didàctic</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilització de diferents materials i recursos</li> <li>- Utilització de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC)</li> <li>- Llibre de text</li> <li>- Quadern de camp de l'alumne</li> <li>- Treballs complementaris</li> </ul>

Taula 1: *Mecanismes de regulació pedagògica*

#### 4.4. El processament de la informació en la regulació pedagògica. El reforç per l'èxit

Generalment, relacionen o vinculen l'avaluació amb una sèrie d'actuacions que es porten a terme per tal de determinar el nivell



d'aprenentatges dels alumnes. Em refereixo al caràcter intencionat de l'acte de l'avaluació, a la seva posada en escena d'una manera explícita, meditada i metòdica en determinats moments. Però, existeixen infinitat d'ocasions i d'actuacions del mestre o professor que, de manera implícita, espontània i gairebé a vegades inconscient es donen situacions que corresponen amb una forma d'avaluació. Aquesta avaluació es realitza a través del comportament i de les pràctiques pedagògiques dels mestres i professors dins de les classes i acostumen a correspondre a un seguit de rutines docents construïdes amb l'experiència i el temps.

Aquesta avaluació inconscient i no intencionada va construint en el professor una imatge i una opinió de cada alumne que, en moltes ocasions, tenen incidència sobre les avaluacions de caràcter formal.

El procés d'ensenyament i aprenentatge es realitza mitjançant la interacció social que es produeix a l'aula; és a dir, a través dels processos de comunicació didàctica entre professor-alumne, professor-grup d'alumnes, alumnes-alumnes, etc. En aquest sentit, el processament i la transmissió de la informació esdevenen element clau en els mecanismes de regulació interactiva de l'avaluació formativa.

Anteriorment ja ens hem referit al caràcter visible de l'Educació Física, característica que ens permet una actuació ràpida i immediata que té com a finalitat conduir el procés d'ensenyament i aprenentatge. Aquesta actuació-regulació acostuma a concretar-se en el conjunt d'informacions que el professor dona al llarg d'una sessió de classe; és a dir, a la informació i retroinformació que els alumnes reben. En els estudis sobre el processament de la informació es denomina "*feed-backs*" a aquest conjunt d'informacions. En Educació Física, els *feed-backs* són el conjunt d'informacions que l'alumne rep durant o després d'una execució motriu o activitat física i que serveixen per incidir en la següent activitat motriu.

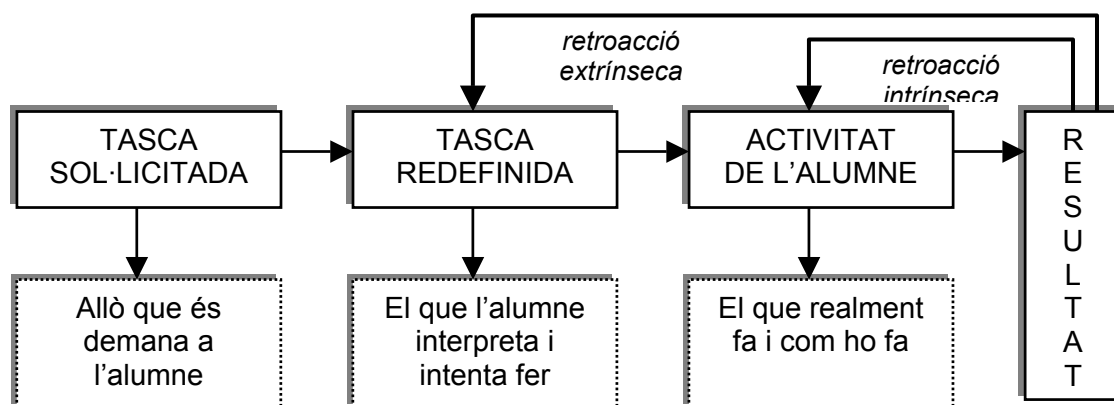
A pesar que el *feed-back* és una eina important per la regulació pedagògica en Educació Física, existeixen estudis que demostren que els professors no la utilitzen correctament i no aprofiten el seu potencial educatiu (Piéron, 1986; Tinning, 1992; Siedentop, 1998). Aquests estudis posen en evidència que els professors acostumen a donar pocs *feed-backs* als alumnes i, que quan ho fan, aquests no tenen un caràcter educatiu de regulació i se centren sobre els aspectes negatius dels alumnes, en comentaris crítics i recriminadors que no ajuden que els alumnes progressin.

Si el professor simplement dona *feed-backs* que destaquen els aspectes negatius, els resultats dolents d'una execució o activitat, allò que fan malament..., però, no els hi diu que és el que han de fer per superar l'error, per millorar l'execució o simplement superar la dificultat, els alumnes seguiran cometent les mateixes falles i probablement no progressaran en l'aprenentatge.

Tinning (1992) diferencia dos tipologies de *feed-back* en les classes d'Educació Física: *feed-backs* sobre la conducta i *feed-back* sobre la destresa. La intencionalitat dels primers és l'ordre, el treball, el correcte comportament...,

dels alumnes en la classe; és a dir, s'orienta a crear el clima adequat i les condicions apropiades de la classe per poder treballar. Els segons, s'orienten a procurar millor i aprendre les tasques, les habilitats i destreses, les activitats..., que són el motiu d'aprenentatge en les classes d'Educació Física.

La informació dels feed-backs no sempre la proporciona el professor, aquesta pot procedir d'altres persones i mitjans (companys, vídeos, etc.). També pot ser tota la informació que l'alumne és capaç de captar amb els sentits propioceptius i interoceptius. D'aquesta manera, segons la procedència de la informació podem parlar de feed-backs extrínsecs o externs i feed-backs intrínsecs o interns. L'esquema següent mostra la intencionalitat dels feed-backs orientats a la tasca o activitat.



Esquema 1: El feed-back com a regulació en Educació Física

Seguint els estudis realitzats per diferents autors sobre els feed-backs en Educació Física, a continuació descrivim els aspectes més importants dels mateixos per tal de poder utilitzar-los en la regulació pedagògica dels aprenentatges.

● **Procedència:**

- *De l'exterior:* feed-back extrínsec. El professor, companys, altres persones o mitjans audiovisuals són els que el proporcionen.
- *De l'interior de l'alumne:* feed-backs intrínsec. És captat pel propi alumne mitjançant els òrgans sensitius interns (propioceptius i interoceptius).

● **Direcció**

- *A la conducta:* Tracta de mantenir l'orde i un clima adequat de la classe
- *A la tasca o activitat:* Tracta de regular les produccions motrius dels alumnes. La referència pot ser una activitat o moviment complet, una part de l'activitat o moviment, motivar noves produccions motrius dels alumnes, ajudar a resoldre un problema motriu, etc.

### ● **Objectiu**

- *Avaluatiu*: tracta de fer un diagnòstic de la situació, tasca o activitat motriu. L'avaluació pot ser tant quantitativa com qualitativa
- *Descriptiu*: informa sobre la forma o l'execució de determinada acció o activitat.
- *Explicatiu*: informa de la manera en què es pot arribar a fer determinada acció o activitat.
- *Prescriptiu*: a més a més d'informar sobre l'activitat (descriptiu) i de donar la informació necessària per poder realitzar-la (explicatiu), informa als alumnes de possibles conseqüències o efectes que pot comportar la tasca o activitat.
- *Afectiu*: tracta d'incidir en els ànims dels alumnes i en el seu estat emocional. Aquesta incidència pot ser de caire positiu (animant o felicitant a l'alumne per determinat fet, actuació, etc.). De caire negatiu si la intenció és tot el contrari que l'anterior i, finalment, de caire neutre (comentaris, comportament, etc., que no afecten als ànims dels alumnes).

### ● **Tipus**

- *Aprobatiu simple*: informa sobre el resultat de determinada acció (be, correcte, ho has aconseguit, ho has fet be, etc.)
- *Aprobatiu específic*: a més a més d'informar sobre el resultat de determinada acció destaca o comenta algun fet característic (t'ha sobrat bastant, la batuda ha estat perfecte, acostumes a situar-te correctament en la línia de passada, etc.)
- *Reprobatiu simple*: informa negativament sobre el resultat de determinada acció (malament, no, fatal, etc.)
- *Reprobatiu específic*: destaca l'error de l'execució o de l'acció però no informa sobre la solució o les accions per superar-lo (has fallat, mai estàs en el teu lloc, no encertes cap, etc.)
- *Específic neutre*: indica l'acció que s'ha de millorar o corregir, però no informa de la manera en què s'ha de fer (has de millorar els passes, la batuda la fas mol lluny del seu lloc, la raqueta s'ha d'agafar correctament, etc.)

### ● **Forma**

- *Visual*: imatges, gests, icones, etc.
- *Verbal*: informacions parlades del professor, companys, àudios, etc.
- *Cinestèsic-tàctil*: ajuts manuals proporcionats pel professor, pels companys, ajuts amb altres aparells, etc.
- *Mixt*: combinació dels anteriors.

● **Moment**

- *Inicial*: informació donada abans de realitzar una tasca o activitat. Acostuma a ser informativa, descriptiva i explicativa.
- *Concurrent*: durant el desenvolupament o l'execució de determinada activitat. Té com a finalitat incidir en l'acció.
- *Terminal*: al finalitzar una tasca o activitat. Té com a finalitat regular una possible repetició o una nova activitat
- *Retardat*: després d'haver passat determinat temps (un dia, una setmana, etc.).

● **Dirigit a**

- *Al grup-classe*: mateix feed-back per tots els alumnes.
- *A un grup d'alumnes*: mateix feed-back per a un grup d'alumnes.
- *A un sol alumne*: feed-back únic per a un determinat alumne.

Abans ja hem comentat que els professors d'Educació Física acostumen a infrautilitzar el potencial educatiu que poden tenir els feed-backs i que la majoria dels que es donen són de caràcter avaluatiu quantitatiu, reprovatiu simple o neutres, els quals no ajuden a progressar als alumnes. Per contra, seria molt positiu que els docents donessin feed-backs que regulin el procés d'ensenyament-aprenentatge i que ajudin als alumnes a progressar i a aprendre. Els feed-backs de caire descriptiu, explicatiu, i els afectius positius sembla ser que són els que millor ajuden a la regulació dels aprenentatges.

De la mateixa manera, per buscar major efectivitat dels feed-backs, és molt important el moment en què aquest és dóna, la forma i la direcció.

## **5. L'AVALUACIÓ CRITERIAL REFERENT CLAU PER UNA AVALUACIÓ FORMATIVA I EDUCATIVA**

Ja hem comentat en apartats anteriors que l'avaluació com a regulació de l'aprenentatge s'estructura en tres grans etapes: la recollida de la informació, l'anàlisi d'aquesta informació i la presa de decisions al respecte. Alhora, aquestes tres etapes donen forma i sentit a l'avaluació formativa i porten inherent i respectivament cada una d'elles la necessitat de: delimitar els comportaments i aprenentatges dels alumnes que serà necessari observar i els instruments que per a tal fi s'utilitzaran; descriure o especificar els criteris o els referents que seran utilitzats per interpretar la informació recollida i, finalment, determinar les accions que es duran a terme per tal d'adaptar les activitats i de regular el procés.

En aquest apartat desenvoluparem la segona etapa de l'avaluació; és a dir, la concreció i descripció dels criteris o referents que seran utilitzats per interpretar les informacions recollides dels alumnes.

En la concepció tradicional de l'avaluació de l'Educació Física ha imperat un referent normatiu de la mateixa i, malgrat que s'han produït intents per superar aquesta manera d'interpretar la informació de les dades recollides, els resultats no han estat del tot positius degut que el problema prové directament dels instruments utilitzats, de la tipologia d'informacions que els mateixos aporten i de la concepció educativa dels docents.

La referència normativa, tradicionalment utilitzada en Educació Física, és aquella que compara els resultats obtinguts pels alumnes amb uns barems estandarditzats i té com a única finalitat determinar la posició d'un subjecte dins del grup. En l'ensenyament, aquesta finalitat és completa amb una qualificació en funció de la posició obtinguda per cada alumne en referència al grup estàndard. Com podem apreciar, aquest plantejament de l'avaluació està allunyat i contraposat als plantejaments formatius que venim defensant.

Tradicionalment, l'avaluació de l'Educació Física s'ha fonamentat en aquesta manera de procedir, originant així l'aparició de nombrosos instruments d'avaluació amb els seus corresponents barems "normatius" o "normalitzats" per a poder establir les comparances. Barems, mesures estandarditzades, normes..., originades per grups de referència, acostumen a utilitzar-se en l'avaluació normativa per a establir diferències o similituds o, simplement, per a comparar a un individu amb elles.

En contrapartida, l'avaluació criterial intenta determinar la posició del subjecte respecte al domini uns coneixements i/o conductes, és a dir, compara al subjecte amb ell mateix.

Un allunyament de la referència normativa està representat per l'intent de comparar al subjecte amb sí mateix. Aquesta postura s'apropa als plantejaments més formatius però es queda a bastant distància dels mateixos ja que el sistema d'obtenció d'informació és idèntic a la referència normativa i la finalitat dels resultats no s'orienten a la regulació ni a l'aprenentatge i progrés dels alumnes.

La referència criterial és la que millor s'adapta als plantejaments formatius i educatius de l'avaluació, però cal investigar sistemes d'aplicació de la mateixa a l'Educació Física i que els professors la instrumentalitzin i la converteixin en pràctica habitual en la seva avaluació.

Contreras (1998) al parlar de tipologies de referents avaluatius concreta els que acaben de descriure de la següent manera:

- *Avaluació normativa*: quan la referència és un grup de persones i l'alumne és classificat en funció d'aquest grup
- *Avaluació en sí mateixa*: quan la referència és el propi alumne. És avaluada la seva situació en funció del seu progrés i millora.
- *Avaluació criterial*: quan la referència és el domini, per part de l'alumne, de determinades conductes i comportaments.

Una avaluació que persegueixi la regulació dels aprenentatges per tal d'ajudar als alumnes a progressar i a aprendre utilitza un referent de caire criterial. En aquest cas, l'avaluació criterial no és una classificació, sinó una concepció, una declaració d'intencions docents.

Hem d'advertir que el terme "avaluació criterial" té diferents significats en la literatura especialitzada i aquest és utilitzat per referir-se a diversos aspectes. Així, molts dissenys curriculars especifiquen, en el seu primer nivell de concreció, un conjunt de "criteris d'avaluació" per concretar els referents avaluatius que els professors tindran que utilitzar per avaluar els continguts respectius. El Disseny Curricular del MEC (1992: 62) defineix els mateixos de la manera següent *"Els criteris d'avaluació estableixen el tipus i grau d'aprenentatge que s'espera que els alumnes hagin assolit respecte a les capacitats indicades en els objectius generals"*.

Per la seva part, el Disseny Curricular de la Generalitat de Catalunya estableix els objectius terminals com a referents avaluatius els quals tenen el mateix significat i funció que els criteris d'avaluació d'altres dissenys curriculars. *"Els objectius terminals d'àrea precisen el tipus i el grau d'aprenentatge que han de realitzar els alumnes i les alumnes a propòsit dels continguts d'àrea"* (DCB de la Generalitat de Catalunya, 1993: 29).

Referent a l'avaluació criterial, el Disseny Curricular Base del MEC (1989: 36) especifica: *"A aquesta avaluació, en la qual es fixen les metes que l'alumne ha d'arribar a partir de criteris derivats de la seva pròpia situació inicial, sol anomenar-se avaluació criterial"*.

L'avaluació criterial és un model de comprovar el progrés i aprenentatge dels alumnes que destaca perquè l'apreciació del grau d'assoliment dels objectius i continguts es fa en funció de les realitzacions de cada alumne sense comparar-lo amb els seus companys.

La implementació d'una avaluació criterial implica també la utilització de tests o proves adequades amb les intencions que aquesta mena d'avaluació comporta. Popham (1983: 134) destaca que *"Un test basat en criteris es fa servir per determinar la posició d'un individu respecte al domini d'una conducta perfectament definida"*

Existeixen diferents definicions del que es considera que ha de ser un test o prova referida al criteri. Gómez Arbeo (1990) sintetitza els aspectes més destacats i comuns dels mateixos en els següents:

\* *La finalitat*: una prova referida al criteri tracta d'esbrinar la posició d'un subjecte respecte al domini d'una conducta ben definida. Per domini d'una conducta s'entén qualsevol execució o comportament observable que sigui indicador que s'ha produït l'aprenentatge.

\* *La interpretació*: és directa ja que l'execució que l'alumne realitza de la tasca o activitat indica si la domina o no independentment del que faixin els seus companys.

- \* *El criteri*: té un caràcter absolut; és a dir, no està condicionat pel nivell de realització del grup-classe o altre grup. El criteri és la descripció precisa de la conducta que l'alumne ha de manifestar.
- \* *El límit*: no correspon a una mitjana aritmètica ni està determinat per mitjans estadístics, és construeix especificant un o més "punts de tall" o nivells de domini de la conducta o comportament.
- \* *Presa de decisions*: s'orienten a concretar alternatives i accions instruccionals que possibilitin la regulació dels aprenentatges.

### **5.1. Característiques de l'avaluació criterial**

La principal característica de l'avaluació criterial radica en la utilització que es fa de les informacions i dades que s'obtenen dels alumnes. Al contrari de la referència normativa que s'orienta a qualificar, classificar, sancionar..., la criterial pretén regular el procés d'aprenentatge i, en definitiva procurar que els alumnes aprenguin.

En qualsevol cas, les característiques d'una referència avaluativa criterial no constitueixen ni defineixen un model d'avaluació sinó una manera d'actuar, una filosofia, una declaració d'intencions que en el seu conjunt contribueixen a una avaluació formativa i educativa.

Entre les moltes característiques que diferencien una avaluació amb referència criterial d'una normativa tenim les següents:

- És **individualitzada** ja que procura atendre a la diversitat de cada alumne.
- **No compara** a l'alumne amb els altres membres del grup ni amb referents externs de tipus estandarditzat.
- **Valora el domini de determinades conductes** motrius les quals s'ha considerat més adequades a les seves capacitats i possibilitats i al seu nivell de desenvolupament..
- Està **oposada a una avaluació uniforme** per a tots.
- **El centre d'atenció és l'alumne** i no els continguts ni els objectius. D'aquesta manera, tots els elements del procés estan al servei de l'aprenentatge de l'alumne.
- Valora el **desenvolupament personal** en relació a un punt de partida de l'alumne i segons les seves capacitats d'evolució.
- **Avalua capacitats** i no resultats màxims ni exclusivament el nivell de condició física.
- **Avalua el procés** més que els resultats ja que és durant el desenvolupament de l'ensenyament quan té més sentit i significat..
- **L'objectiu no és classificar**, qualificar..., sinó tenir elements de judici per poder incidir sobre el procés d'aprenentatge de l'alumne.

## 5.2. Utilitat de l'avaluació criterial en Educació Física

La referència criterial en Educació Física ofereix un conjunt d'avantatges respecte a la normativa ja que permet articular i regular el procés d'ensenyament i aprenentatge alhora que garanteix l'atenció a la diversitat i les mateixes oportunitats a tots els alumnes.

Entre les utilitats més destacades de l'avaluació amb una referència criterial tenim, en primer lloc, una utilitat orientadora en la mesura que ens permet dissenyar el Projecte Curricular de l'àrea i les respectives programacions on es recolliran els elements bàsics que els alumnes tindran que assolir.

La segona utilitat està delimitada pel seu caràcter formatiu ja que els criteris que hem establert són un punt de referència constant per poder seguir de prop el treball i l'aprenentatge dels alumnes i, si és necessari, poder reorientar-lo i regular-lo.

La tercera utilitat la trobem en el conjunt d'elements i accions vinculades a l'avaluació sumativa ja que facilita la comprovació dels resultats assolits i la valoració del seu grau. En aquests mateix aspecte destaca la utilitat alhora de tenir que qualificar a l'alumne ja que permet emetre un informe dels aprenentatges assolits, del seu grau i, també, d'allò que no ha après o de les seves dificultats i mancances.

Finalment, existeix un conjunt d'utilitats que s'agrupen al voltant dels aspectes democràtics de l'avaluació en la mesura que garanteix a tots els alumnes i alumnes les mateixes experiències educatives, un tractament igual de tots ells i l'atenció a la seva diversitat.

La taula següent agrupa, per aquests quatre àmbits, algunes de les seves utilitats.

<b>Utilitat orientadora</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conèixer les estructures d'acollida dels alumnes</li> <li>- Esbrinar amb precisió la posició d'un subjecte respecte al domini de determinades conductes</li> <li>- Predir futurs nivells de realització</li> <li>- Determinar ritmes personals d'aprenentatge</li> <li>- Orientar la regulació pedagògica</li> <li>- Predir i programar futurs aprenentatges</li> <li>- Conèixer els punts forts i febles dels alumnes</li> <li>- Agrupar els alumnes segons nivells i ritmes d'aprenentatge</li> </ul>
<b>Utilitat formativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Accions instrumentals que facin possible la intervenció educativa immediata</li> <li>- Establir ritmes personals d'aprenentatge</li> <li>- Detectar dificultats en l'aprenentatge</li> <li>- Orientar la regulació pedagògica</li> <li>- Agrupar els alumnes segons nivells i ritmes d'aprenentatge</li> </ul>



<b>Utilitat sumativa</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Esbrinar amb precisió la posició d'un subjecte respecte al domini de determinades conductes</li><li>- Establir "nivells mínims de domini" o "punts de tall" definits en funció de principis psicopedagògics</li><li>- Conèixer el nivell final d'aprenentatge assolit per cada alumne</li><li>- Descriure els aprenentatges que cada alumne ha fet</li><li>- Qualificar a l'alumne</li><li>- Predir i programar futurs aprenentatges</li><li>- Per concretar la següent avaluació inicial</li><li>- Informar a altres persones (pares, professors, etc.)</li><li>- Conèixer els punts forts i febles dels alumnes</li></ul>
<b>Utilitat democràtica</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Valora a l'alumne respecte al domini de determinades conductes</li><li>- Garantir un tracte igualitari a tots els alumnes</li><li>- Té en consideració les capacitats físiques de cada alumne</li><li>- Té en consideració les diferències individuals</li></ul>

*Taula 2: Utilitat de l'avaluació criterial en Educació Física*

### **5.3. Elements bàsics de l'avaluació criterial**

Com podem apreciar, l'avaluació criterial se sustenta sobre la determinació del domini per part dels alumnes de determinades conductes motrius i, en tot cas, el nivell o grau de domini de les mateixes.

Aquest conjunt de conductes, comportament, coneixements..., corresponen als continguts que, en funció de diferents paràmetres, el professor ha seleccionat i que en conjunt formen el currículum de l'Educació Física.

El professor estableix el currículum dels alumnes mitjançant el desenvolupament del primer nivell de concreció del Disseny Curricular i l'elaboració del Projecte Curricular de l'àrea i la seva concreció en les programacions i les respectives unitats didàctiques per a un context específic. L'avaluació, per tant, ha de valorar l'assoliment, per part dels alumnes, dels continguts i objectius definits pel centre educatiu i pel professor de l'àrea. En base a tot això, per poder dur a terme una avaluació de caire criterial serà necessari i imprescindible que es donin dos requisits o elements bàsics i irrenunciables.

El primer es refereix a la delimitació, en cada cas, del conjunt d'aspectes que es volen avaluar de tots els que formen el currículum de l'Educació Física i, de manera més concreta, de la unitat didàctica que s'estigui desenvolupant. Es tracta de delimitar el conjunt d'aspectes que determinaran el motiu de l'avaluació; és a dir, a la delimitació d'un **univers de mesura**.

Però no sempre serà necessari que els alumnes dominin ho hagin après tots els continguts i en el seu nivell més alt. Caldrà, doncs, delimitar quins són imprescindibles i irrenunciables i quins poden ser motiu de renúncia. De la mateixa manera caldrà determinar el nivell d'exigència en cada un d'ells. Serà necessari, per tant, delimitar una **línia de tall**, un punt que delimiti i posi de

manifest si l'alumne progressa i va superant els continguts i assolint els objectius i, finalment, si es considera que ha superat un determinat període d'aprenentatge.

### 5.3.1. L'univers de mesura en l'avaluació criterial

L'univers de mesura està representat pel conjunt d'aprenentatges i conductes terminals que volem que els alumnes hagin assolit.

L'univers de mesura delimita tots aquells continguts que seran objecte d'avaluació i, lògicament, d'aprenentatge previ. Engloba tots aquells indicadors que serviran de referència per a la comprovació de l'aprenentatge dels continguts proposats.

L'univers de mesura es construeix a partir dels continguts i dels objectius de la unitat didàctica. La seva definició ha de tenir present la claredat i precisió envers l'ambigüitat i la generalització. Ha d'estar definit amb precisió i claredat per tal de permetre conèixer si l'ítem pertany als elements que volem avaluar i sigui clarificador de l'assoliment o domini per part dels alumnes.

La redacció dels diferents ítems que conformen l'univers de mesura s'acostuma a fer de forma operativa. La seva redacció o formulació ha de concretar i especificar, per una part, les diferents operacions o accions que caracteritzen una tasca o activitat; és a dir, el *criteri de realització*. Per altra part, ha de definir el grau d'acceptabilitat en cadascuna d'aquestes operacions; és a dir, el *criteri d'èxit*.

El criteri de realització abans esmenat donaria resposta a la pregunta de l'alumne: *què haig de fer?*; mentre que el criteri d'èxit respondria a la pregunta: *com sabré que el que he fet està bé?*. El mateix criteri és aplicat quan l'avaluador és el professor o altra persona (companyes): *què ha de fer l'alumne o company?* i *com sabré que el que ha fet l'alumne o company està bé?*.

L'univers de mesura permet el disseny i concreció de proves específiques per poder mesurar els aprenentatges i progressos dels alumnes. Aquests instruments poden referir-se al conjunt de l'univers o a parts del mateix. Els instruments d'avaluació poden referir-se tots els àmbits dels continguts o parcialment als procediments, conceptes o actituds.

### 5.3.2. Determinació de la línia de tall

Entenem per línia de tall aquella que, dins d'un continu de mesura en la que es pot situar l'execució d'un subjecte, delimita la superació o nivell mínim d'un aprenentatge o comportament. Serveix per determinar el grau de suficiència o d'insuficiència en l'aprenentatge.

La línia de tall identifica el nivell mínim de domini de les conductes i aprenentatges que, de forma experimental, garanteix la superació o no de l'univers de mesura. La línia de tall representa el punt d'inflexió o la línia

divisòria entre aquells continguts que es consideren bàsics i irrenunciables i la resta de l'univers de mesura. No correspon a una mitjana aritmètica ni a l'aprenentatge del 50% dels continguts.

En la pràctica tradicional de l'avaluació s'acostuma a delimitar aquest continu del 0 al 10 i la línia de tall que diferencia la suficiència o no dels alumnes és el 5. En una avaluació criterial, la línia de tall no segueix aquesta lògica matemàtica. La línia de tall la delimita el professor o el professor i l'alumne en funció de cada circumstància i situació i adaptada a les característiques dels alumnes.

La determinació de la línia de tall és un fet de molta importància en l'avaluació formativa amb una referència criterial ja que és la clau que determinarà la regulació pedagògica. Però, al mateix temps, la determinació de la línia de tall és una acció complexa que implica gran atenció i precisió. Aquesta dificultat es veu alleugerida en l'àrea d'Educació Física ja que permet l'observació directa dels comportaments dels alumnes i la ràpida comparació amb els criteris de realització i els criteris d'èxit.

De totes formes, l'aplicació d'una avaluació criterial comporta una sèrie de requisit per part del professor o de l'avaluador; entre altres, destaquem els següents:

- Coneixement òptim de la matèria, la seva estructura i els aspectes que plantegen major dificultat.
- Conèixer la seqüència correcta de l'acció o comportament que es pretén observar o avaluar.
- Que tots els elements de l'univers de mesura siguin susceptibles de resposta motriu dels alumnes i que aquestes puguin ser apreciades per l'observador.
- En la definició i redacció del comportament final esperat utilitzar un ver que expressi una conducta susceptible d'observació (resoldre, aplicar, executar, controlar, saltar, desplaçar-se, etc.)
- Saber determinar diferents nivells de realització.
- Basar l'observació en evidències empíriques i no en conjectures o apreciacions o sospites.

L'esquema següent tracta d'il·lustrar l'univers de mesura i la línia de tall que donen sentit a l'avaluació criterial.

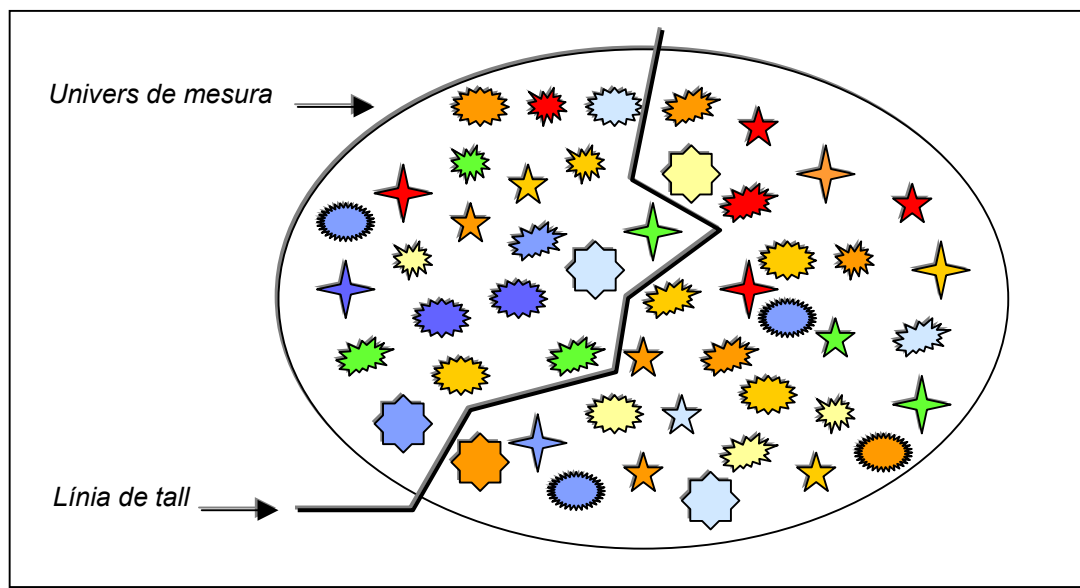


Figura 4: Representació de l'univers de mesura i de la línia de tall en l'avaluació criterial (Díaz Lucea, 1999)

## 6. DETERMINACIÓ DELS MOMENTS DE L'AVALUACIÓ FORMATIVA

Els moments de l'avaluació donen resposta a la pregunta de quan avaluar?. En l'avaluació formativa, els diferents moments de l'avaluació no es determinen per criteris purament temporals o cronològics (final de mes, trimestre, etc.), ni tampoc amb coincidències puntuals (final de cada tema, final d'una unitat didàctica, etc.).

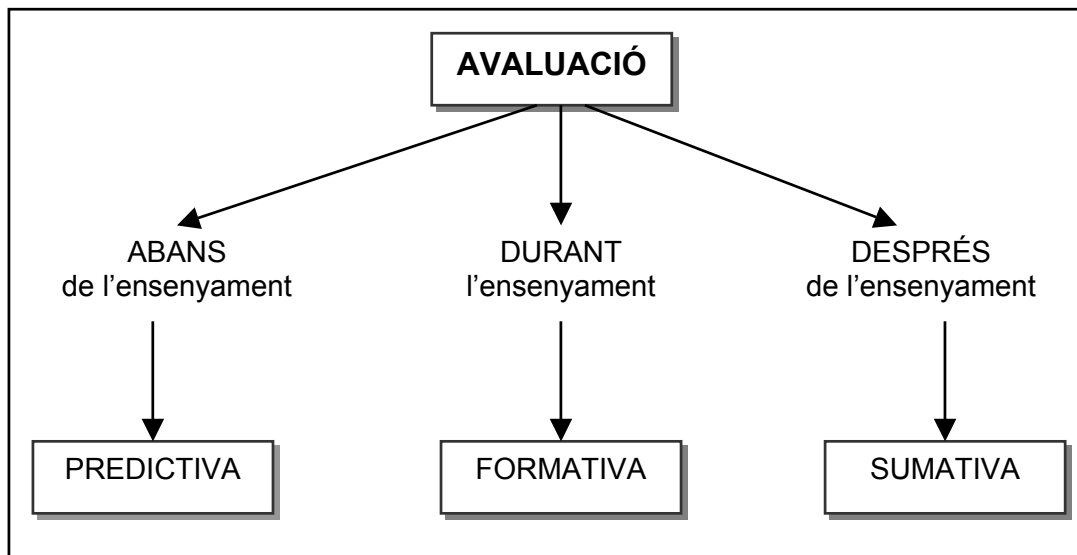
Els moments de l'avaluació formativa s'han de concretar per motius purament pedagògics en el sentit que han d'estar al servei de la regulació del procés d'ensenyament i aprenentatge. És cert que, del conjunt de moments que es du a terme una avaluació formativa, es concreten en tres els quals són característics pel moment en què es produeixen, pels objectius que persegueixen i per les decisions que a partir dels mateixos es prenen.

Alguns autors es refereixen als diferents moments que contempla l'avaluació formativa com tipologies diferents de la mateixa, com si es tractes de tres formes possibles de dur a terme una practica avaluadora. En aquest plantejament, solament s'atorga la capacitat formativa a l'avaluació denominada d'aquesta manera, és a dir, a l'avaluació continua, considerant la inicial i la sumativa o final com si no tinguessin també aquest caràcter formatiu. En la perspectiva formativa de l'avaluació tots els seus moments tenen una finalitat formativa i no es tracta de tres maneres diferents d'avaluació sinó que, dins del conjunt denominat avaluació formativa, constitueixen tres moments en el temps que, en conjunt, persegueixen la regulació pedagògica.

En el procés d'ensenyament i aprenentatge esdevenen una sèrie de moments claus que donen sentit i orienten l'avaluació formativa alhora que

Jordi Díaz Lucea. (2002-2003)

constitueixen els mecanismes que permeten la regulació d'aquest procés. L'esquema següent il·lustra aquests moments de l'avaluació.



Esquema 2: *Els moments de l'avaluació formativa (Jorba, 1996)*

Els moments de l'avaluació no són fets aïllats entre ells i sense relació sinó tot el contrari. Els moments de l'avaluació formativa representen un procés sistemàtic i dinàmic en el que es produeix una relació i interacció entre els mateixos. Cada un d'aquests moments dona pas al següent i així, l'avaluació inicial, permet l'avaluació formativa i aquesta la final o sumativa i, novament, aquesta dona pas a la pròxima avaluació inicial.

La següent il·lustració pretén mostrar el caràcter sistemàtic i circular dels diferents moments de l'avaluació formativa.

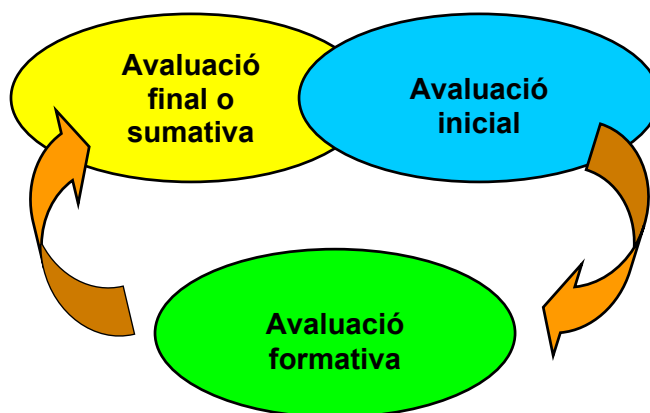


Figura 5: *Caràcter sistemàtic i circular de l'avaluació formativa*

L'avaluació inicial és el punt de partida i es realitza a l'inici d'un procés d'ensenyament i aprenentatge. La seva principal finalitat és la determinació de les estructures d'acollida dels alumnes.

L'avaluació formativa correspon a totes aquelles comprovacions o constatacions que es realitzen al llarg del procés d'ensenyament i aprenentatge amb la finalitat de conduir amb èxit aquest procés. És a dir, avalua els progressos, dificultats, el coneixement i domini dels continguts, l'eficàcia de l'acció didàctica, etc.

L'últim moment ho constitueix l'avaluació sumativa, la qual sempre es realitza al final del procés d'ensenyament i aprenentatge. Té com a finalitat comprovar si s'han assolit, i en quin grau, els objectius proposats a l'inici del procés.

El següent quadre resumeix el *què*?, *quan*? i *com*? avaluar en cadascun dels tres moments descrits anteriorment.

	<b>AVALUACIÓ INICIAL</b>	<b>AVALUACIÓ FORMATIVA</b>	<b>AVALUACIÓ SUMATIVA</b>
<b>Què avaluar?</b>	- Els esquemes de coneixement pertinents per al nou material o situació d'aprenentatge.	- Els progressos, dificultats, bloqueigs, etc., que jalonen el procés d'aprenentatge.	- Els tipus i graus d'aprenentatge que estipulen els objectius (terminals, de nivell o didàctics) a propòsit dels continguts seleccionats.
<b>Quan avaluar?</b>	- Al començament d'una nova fase d'aprenentatge.	- Durant el procés d'aprenentatge.	- Al terme d'una fase d'aprenentatge (cicle, nivell o unitat didàctica).
<b>Com avaluar?</b>	- Consulta i interpretació de la història escolar de l'alumne. - Registre i interpretació de les respostes i comportaments dels alumnes referits als nous aprenentatges.	- Observació sistemàtica i pausada del procés d'aprenentatge. - Registre de les observacions en fulls de seguiment. - Interpretació de les observacions.	- Observació, registre i interpretació de les respostes i comportament dels alumnes a preguntes i situacions que exigeixen la utilització dels continguts apresos.

Taula 3: *Què?, quan? i com? avaluar* (Coll, 1986: 69)

## **7. L'AVALUACIÓ FORMATIVA EN EDUCACIÓ FÍSICA**

L'any 1967, Scriven va introduir el terme avaluació formativa per referir-se als procediments i estratègies que els professors utilitzen per adaptar el procés d'ensenyament i aprenentatge als progressos i problemes que al llarg del mateix van succeint.

Aquest concepte d'avaluació formativa plantejat per Scriven ha anat evolucionat sense perdre el seu caràcter i sentit original. Així, actualment es considera que l'alumne també pot organitzar i desenvolupar procediments i estratègies per tal d'adaptar i de autorregular el seu procés d'aprenentatge. És dona major participació a l'alumne en l'avaluació.

Igualment, el concepte d'avaluació formativa ha estat centrat sobre les accions que es realitzen en la fase interactiva de l'ensenyament, entenent, avui en dia, que l'avaluació formativa inclou tots els moments del procés d'ensenyament i aprenentatge i, per tant, l'avaluació inicial i sumativa també són formatives. Hem de parlar, doncs, de l'avaluació formativa referida als tres moments en què la mateixa es manifesta.

L'avaluació formativa correspon a una visió de l'ensenyament en la que es considera que aprendre és un llarg procés a través del qual l'alumnat va reestructurant el seu coneixement a partir de les activitats que com conseqüència de la regulació o autoregulació porta a terme. L'objectiu és més identificar quines són les febleses de l'aprenentatge que no pas els resultats assolits amb aquest aprenentatge. Els errors són objecte d'estudi en tant que són reveladors de la naturalesa de les representacions o de les estratègies elaborades per l'alumnat.

Es pot dir, doncs, que l'avaluació formativa posa l'accent en la regulació de les accions pedagògiques a l'inici, durant i al final del procés d'ensenyament i aprenentatge. En aquesta perspectiva són els criteris de realització i no tant els de resultat els que centren l'interès de les accions.

A continuació analitzem, amb major detall, els objectius, funcions, finalitats, característiques, etc., de cada un dels tres moments de l'avaluació formativa.

### **7.1. L'avaluació formativa inicial i les funcions de diagnòstic i predictiva o la regulació proactiva**

*“Si tingués que reduir tota la psicologia evolutiva a un sol principi, diria el següent: el factor més important que influeix en l'aprenentatge és el que l'alumne ja sap. Esbrini's això i ensenyi's en conseqüència”* (Ausubel, Novak i Hanesian (1983).

Aquesta frase ens fa reflexionar sobre la importància que, dins d'un plantejament formatiu i educatiu de l'avaluació, té l'avaluació inicial per tal d'adaptar les activitats a les característiques dels alumnes i perquè aquests puguin seguir un procés d'aprenentatge significatiu.

L'avaluació inicial, també anomenada predictiva o diagnòstica té per objectiu primordial determinar la situació de cada alumne abans d'iniciar un determinat procés d'ensenyament-aprenentatge, amb el fi d'adequar-lo a les seves necessitats.

Quan les informacions que s'obtenen a partir de l'avaluació inicial fan referència a un col·lectiu o grup d'alumnes s'anomena *prognosi* i quan és fa d'una manera diferenciada en cada alumne s'anomena *diagnosi*.

El coneixement del punt de partida dels alumnes és un pas imprescindible per al disseny dels processos d'ensenyament i aprenentatge, perquè hauria de possibilitar la modificació i adaptació de les unitats didàctiques i activitats per respondre a les necessitats reals dels alumnes i les seves dificultats.

Sense conèixer les característiques dels alumnes i la seva situació per iniciar un període d'aprenentatge no es pot definir qualsevol intencionalitat educativa; és a dir, no es pot concretar cap programació o unitat didàctica. Per contra, es correria el risc de programar una unitat didàctica o seqüència d'aprenentatge que no respongués a les característiques dels alumnes.

Entre altres elements, l'avaluació inicial permet:

- Adequar la programació a les característiques dels alumnes i del context d'intervenció didàctica.
- Preveure activitats per aquells alumnes que no reuneixin els requisits previs per determinats aprenentatges (atendre a la diversitat).
- Preveure activitats per aquells alumnes que presentin uns coneixements i determinats comportaments motrius per damunt de les intencionalitats educatives que planteja la programació (atendre a la diversitat).
- Preveure una organització del treball a l'aula.
- Organitzar el grup-classe i adequar les activitats i tasques.
- Facilitar la regulació i l'autoregulació dels aprenentatges.
- Prendre consciència, per part del professor i dels alumnes, del punt de partida.

Vegem a continuació amb més detall quin és l'objectiu de l'avaluació inicial així com les seves funcions, l'àmbit d'aplicació i el moment i manera de recollir la informació.

### **a) Objectiu de l'avaluació inicial**

Tal com ja hem dit anteriorment, l'objectiu principal de l'avaluació inicial és determinar el nivell de coneixements i el domini de determinades conductes motrius en els alumnes per a organitzar i desenvolupar el següent període d'ensenyament i aprenentatge. Aquest conjunt de coneixements i conductes



motrius que l'avaluació inicial tracta d'esbrinar i constatar és el que alguns autors denominen *estructures d'acolliment*.

Les estructures d'acolliment estan definides pel conjunt d'aspectes que l'alumne presenta a l'inici d'un període d'ensenyament i que es concreten, bàsicament, en allò que els alumnes ja saben fer o ja han après, les idees prèvies que té sobre els continguts que seran motiu d'aprenentatge, el nivell de motivació i les expectatives que té vers als nous aprenentatges. En Educació Física, a les estructures d'acolliment, s'ha d'afegir el nivell de desenvolupament dels alumnes.

Així, doncs, les estructures d'acolliment en Educació Física es refereixen a dos grans àmbits: el primer, agrupa tots aquells aspectes fisiològics i de desenvolupament que tindran una incidència especial en el nou procés d'aprenentatge; el segon, es refereix a tots aquells aspectes de tipus psicopedagògics els quals delimitaran les accions a realitzar i la metodologia a emprar.

Amb referència als aspectes fisiològics i de desenvolupament s'ha de tenir molt present qualsevol patologia que pugui incidir o condicionar l'aprenentatge i que aconselli un tractament diferent a la resta de companys. El nivell de desenvolupament i maduració així com l'edat biològica, més que la cronològica, són altres elements a considerar en l'avaluació inicial ja que són factors que necessàriament s'han de tenir presents en un procés d'aprenentatge motor.

Pel que es refereix als aspectes psicopedagògics, les estructures d'acolliment se centren en determinar i esbrinar:

- *Els coneixements previs*: conductes motrius i coneixements que els alumnes ja tenen i el nivell dels mateixos.
- *Les idees prèvies*: conjunt de coneixements i comportaments motrius referents als continguts motiu dels nous aprenentatges que l'alumne pot saber o dominar, però que no té perquè saber ni dominar. Les idees prèvies acostumen a ser fruit de l'aprenentatge latent o d'altre tipus i que han estat apresso, en molts casos, de manera no intencionada i en una situació d'ensenyament no convencional.
- *Motivació vers els nous aprenentatges*: un dels principis bàsics de l'aprenentatge significatiu és que l'alumne estigui motivat per fer-ho. Així, serà necessari coneixerà quina és la motivació dels alumnes per iniciar un nou procés i per a propiciar el nivell d'activació necessària.
- *Expectatives front el nou aprenentatge*: són les metes i els límits que els alumnes es delimiten davant un nou aprenentatge. És habitual que en determinats esports d'equip o en determinades activitats físiques els alumnes es pensin que assoliran nivells molt alts de domini quan la realitat escolar es mostra que, la majoria de vegades, això no serà possible. També poc ocorre a l'inrevés. En aquest sentit caldrà que l'alumne no es creï falses expectatives davant d'un nou aprenentatge.

Inherent a aquest principal objectiu de l'avaluació inicial de determinar les estructures d'acolliment es troba la conseqüent regulació i adaptació de les activitats d'ensenyament i aprenentatge i de fer les adaptacions necessàries a les programacions. Respecte a això, Jorba i Sanmartí (1994: 96) diuen: *“La prognosi i diagnosi del punt de partida dels estudiants és un pas imprescindible per al disseny de processos d'ensenyament/aprenentatge, perquè hauria de possibilitar la modificació de les seqüències i l'adequació de les activitats per respondre a les necessitats de l'alumnat”*.

## **b) Funcions**

Anteriorment ja hem dit que l'avaluació inicial te les funcions de *diagnòstic* i de *pronòstic* segons l'abast de la mateixa. Així, doncs, parlem de diagnosi quan l'avaluació s'orienta en conèixer determinats aspectes en cada un dels alumnes de manera separada i diferenciada.

Però, hi haurà moltes ocasions que tan sols ens interressi conèixer el nivell o estat general d'un determinat grup d'alumnes o d'una classe i, per tant, durem a terme una avaluació de manera conjunta sense incidir de manera individualitzada. En aquest cas parlem de prognosi ja que tan sols cerquem informacions de l'estat general del grup.

En Educació Física es presenten moltes situacions d'avaluació inicial que es poden resoldre amb una avaluació de prognosi a partir de la qual es pot iniciar el procés d'ensenyament i aprenentatge i posteriorment anar fent les regulacions necessàries. En aquests casos no és necessari instrumentalitzar una avaluació alumne per alumne i en poc temps pot quedar resolta l'avaluació inicial.

## **c) Àmbit d'aplicació**

L'àmbit d'aplicació de l'avaluació inicial pot ser molt diferent en funció dels aspectes que ens interressi conèixer i de l'abast dels mateixos. Es poden donar situacions que ens interressi conèixer aspectes concrets i específics de determinat contingut i d'altres on serà necessari aprofundir en aspectes més amplis i generals.

En funció de l'abast i de l'especificitat de la mateixa podem determinar els àmbits següents:

- *Global*: referida als conceptes, procediments i actituds que els alumnes tenen de determinat contingut.
- *Sectorial*: referida a un sol àmbit de determinat contingut (conceptes o procediments o actituds)

- *Oberta*: tracta de determinar la situació inicial de l'alumne de determinat tipus de contingut.
- *Tancada*: tracta de determinar la situació inicial de l'alumne d'una part de determinat contingut.
- *General*: referida a una unitat didàctica, tracta de conèixer la situació inicial dels alumnes respecte a tots els continguts que tracta la corresponen unitat didàctica.
- *Temàtica*: referida a una unitat didàctica, tracta de conèixer la situació inicial dels alumnes respecte a part dels continguts que tracta la corresponen unitat didàctica.
- *Punts febles*: tracta de determinar i conèixer quines són les mancances i dificultats en l'aprenentatge i comportament motor dels alumnes i les possibles deficiències en el desenvolupament.

#### **d) Quan i com recollir la informació**

L'avaluació inicial ha d'aplicar-se sempre a l'inici o abans d'iniciar un nou procés d'ensenyament i aprenentatge. Aquest procés pot anar des de períodes de temps llargs a uns de més curts. Així, podem referir-nos a un cicle educatiu, curs escolar, unitat didàctica...

La pràctica més habitual és realitzar una avaluació inicial abans de començar cada unitat didàctica. Per tal de rendibilitzar el temps i els esforços es pot arribar a fer una avaluació inicial d'un conjunt d'unitats didàctiques (per exemple, les que es faran durant un trimestre) i posteriorment anar concretant aspectes puntuals i específics de les mateixes.

En quant a la instrumentalització es poden fer servir diferents mitjans i instruments segons els continguts i l'abast de les intencions que cada professor tingui. Però, no és necessari que sempre es tingui que dedicar temps de classe per fer l'avaluació inicial; és a dir, no cal oficialitzar una situació d'avaluació ja que aquesta pot ser realitzada per altres mitjans. Per exemple:

- Els resultats de l'avaluació sumativa anterior.
- Informacions que ens faciliti el professor que anteriorment havien tingut els alumnes.
- Informació que ha quedat escrita (expedient de l'alumne, fitxa d'Educació Física, etc.).
- Qüestionaris que els alumnes omplen i lliuren al professor.
- Etc.

#### **7.2. L'avaluació formativa i la funció de regulació interactiva**

L'avaluació formativa que té com a principal finalitat la regulació interactiva

del procés d'ensenyament i d'aprenentatge és aquella que es realitza durant el desenvolupament del referit procés.

Alguns autors expressen que l'avaluació formativa és la més comentada pels docents però, alhora, és la menys practicada o la que es practica sota una concepció conductista de l'aprenentatge. El model i concepció de l'ensenyament subjacent en cada docent determinarà l'orientació que es doni a les accions que, amb intencionalitat d'avaluació, es fan durant el procés d'ensenyament i d'aprenentatge.

La perspectiva conductista (la més generalitzada en Educació Física) segueix els criteris de la pedagogia per objectius, segons la qual la informació recollida ha de permetre comprovar si els alumnes han assolit els objectius plantejats. En cas negatiu s'acostuma a considerar que la raó del fracàs pot respondre al propi alumne o a les característiques del sistema. Aquesta concepció no considera la regulació com eina per assolir els èxits.

Des de la perspectiva cognitiva de l'aprenentatge es posa l'esforç en tractar d'esbrinar quines són les dificultats que provoquen en els alumnes les dificultats en l'aprenentatge per tal d'articular les accions que portin a la superació de les mateixes.

Per tot això, la responsabilitat i l'orientació de l'avaluació formativa és exclusiva del professor sense que això vulgui dir que l'alumne no pot participar; és a dir, l'orientació de l'avaluació la determina el professor i aquesta orientació implicarà més o menys participació de l'alumne.

És cert que l'avaluació formativa sota una concepció cognitiva implica un alt cost en temps per al professorat a causa de la constant intervenció en el procés, en la recollida d'informació i en les conseqüents accions reguladores. Tot això afegit a les condicions laborals dels professors d'Educació Física i a les característiques pròpies de l'àrea fan veritablement difícil i costosa una avaluació veritablement formativa.

Per tant, per dur a terme una avaluació formativa en Educació Física caldrà moure's entre la instrumentalització i la intuïció del professor. Caldrà, doncs, per una banda, buscar un equilibri entre la intuïció i la instrumentalització i com a conseqüència, l'avaluació estarà integrada en les mateixes accions d'aprenentatge. Per altra banda, caldrà buscar estratègies didàctiques alternatives que facilitin la incorporació de l'avaluació formativa en les accions quotidianes del professor i dels alumnes dins del procés d'ensenyament i d'aprenentatge.

Els professors d'Educació Física no han de tenir por de combinar, en l'avaluació formativa, la instrumentalització amb l'avaluació informal de caràcter intuïtiu. A vegades, el desig d'objectivitat i de racionalitat ens porta a no veure elements importants d'informació que tan sols poden ser captats per l'observació directa i informal al llarg del desenvolupament d'una sessió o en la realització de determinada activitat o tasca. En aquest sentit caldrà

sistematitzar i paular l'observació com instrument essencial per poder dur a terme una veritable avaluació formativa.

Altra acció que pot ajudar a resoldre els problemes que comporta l'aplicació d'una avaluació formativa és el traspàs de responsabilitats als alumnes. Implicar als alumnes en l'autoregulació dels aprenentatges persegueix essencialment ensenyar-los a aprendre a aprendre i comporta prèviament formar als alumnes en la regulació dels seus propis processos de pensament i d'aprenentatge.

Es pot dir, doncs, que l'avaluació formativa posa l'accent en la regulació de les accions pedagògiques i que el seu interès son els processos i no els resultats. En resum, poden plantejar que els seus objectius, la seva intencionalitat i les etapes d'aplicació son les següents.

#### **a) Objectius de l'avaluació formativa**

Ja hem dit que el principal objectiu de l'avaluació formativa és comprendre les estratègies que l'alumne utilitza per aprendre i poder incidir positivament en les mateixes. De manera més precisa, els objectius que persegueix son:

- *La regulació pedagògica*: és a dir, el control sobre tots els elements que incideixen en el procés per a poder anar adequant l'actuació i prendre les decisions més apropiades en cada cas. Tracta d'adaptar l'activitat pedagògica en funció dels objectius fixats, però en funció també dels problemes o dificultats manifestades pels alumnes durant el procés o per l'aplicació del programa.
- *La gestió dels errors*: la revisió i l'anàlisi dels errors comesos així com l'origen i les causes que els provoquen serveix per a poder prendre les mesures adequades per a corregir-los i poder avançar en l'orientació correcta. Els errors són motiu i objecte de consideració i avaluació en tant que són reveladors de la naturalesa de les estratègies que els alumnes posen en joc. L'anàlisi de l'error ens pot ajudar a diagnosticar les dificultats que l'alumne té per realitzar les activitats o tasques proposades i, alhora, poder posar en marxa els mecanismes necessaris per ajudar-li a superar-les.
- *El reforç dels èxits*: a més a més dels aspectes motivacionals que origina tenir èxit en les accions motrius, aquests deuen servir com estímul i esperó per a seguir progressant. Podem considerar que les experiències d'èxit de l'alumne els portarà probablement a la seva repetició i consolidació.

#### **b) Intencionalitat**

Les intencionalitats de l'avaluació formativa des del punt de vista de l'aprenentatge de l'Educació Física en una perspectiva constructivista són les

següents:

- Comprendre les estratègies utilitzades pels alumnes.
- Interpretar l'ajustament o desajustament de l'alumne en relació a la situació d'aprenentatge.
- Modificar la interacció subjecte-tasca.

### c) Etapes d'aplicació

Perquè es compleixi la intencionalitat i els objectius de l'avaluació formativa és necessari que aquesta passi per tres etapes o moments els quals son els mateixos que donen sentit al propi concepte d'avaluació.

- *Recollida d'informació*: és el primer i imprescindible pas per poder regular el procés. La informació serà relativa als progressos i dificultats en l'aprenentatge dels alumnes i serà necessari determinar els aspectes següents:
  - Quina informació ens interessa recollir?
  - Com recollirem la informació?
- *Interpretació de la informació*: consisteix en l'anàlisi de les estratègies posades en joc per l'alumne i en esbrinar les causes del possible error. Es tracta de, a partir del resultat, conèixer les causes que l'han originat. Caldrà, doncs, tenir un sistema de referència per poder comparar el que es demanava a l'alumne i el resultat del seu comportament.
- *Adaptació de les activitats pedagògiques*: es tracta de no repetir el mateix sense que s'hagi produït una regulació ja que, repetir qualsevol cosa sense regulació en el mig portarà, probablement, al mateix error o fracàs.

### 7.3. L'avaluació formativa i la funció sumativa i de regulació retroactiva

El concepte d'avaluació sumativa és utilitzat a partir dels treballs de Bloom (1979) per a referir-se a l'avaluació que es realitza al final d'un procés d'ensenyament i aprenentatge i que té com a objectiu principal la comprovació del grau d'assoliment dels objectius plantejats al principi del procés.

Durant molt de temps s'ha considerat que l'avaluació sumativa era l'única forma d'avaluació tenint una funció bàsicament de control i de qualificació. Així, l'avaluació era associada a examen, prova i, conseqüentment, a nota o qualificació. Sota aquesta perspectiva, l'avaluació sumativa ha estat utilitzada, de manera arbitrària, com eina de poder per part del professor.

Aquesta concepció ha anat evolucionant en els últims anys però encara no se li atorga plenament la funció de regulació; és a dir, no es té plena consciència que l'avaluació sumativa també és formativa des del moment que

serveix per articular el següent període d'ensenyament i aprenentatge.

És cert que l'avaluació sumativa és la que més s'apropa a la funció social de l'avaluació i la que en moltes ocasions acaba definint i atorgant una nota o qualificació als alumnes. Les característiques més importants de la mateixa són:

- Es realitza al final d'un procés d'ensenyament i aprenentatge.
- Tracta de comprovar fins a quin punt s'han assolit els objectius plantejats al principi del procés.
- Els resultats obtinguts poden formar part de la pròxima avaluació inicial o per l'inici el següent procés d'ensenyament i aprenentatge.

Tot considerant que l'avaluació sumativa té un marcat caràcter social i de final de procés i que la seva màxima expressió és la qualificació o certificació d'uns aprenentatges, és possible reconèixerà també els seus aspectes formatius.

Alguns possibles suggeriments per donar a l'avaluació sumativa de l'Educació Física aquesta vessant formativa poden ser:

- Que els alumnes coneguin els objectius dels quals seran avaluats.
- Quins seran els continguts objecte d'avaluació.
- Quins seran els criteris o els referents avaluatius i els barems de puntuació.
- Condicions en què es realitzaran les proves.
- Avaluar allò que s'ha treballat durant el període corresponent.
- Utilitzar els resultats per tal de regular el següent període d'ensenyament i aprenentatge.
- Participació de l'alumne en l'avaluació i, si és el cas, en la qualificació.
- Etc.

## **8. CAP UN MODEL D'AVALUACIÓ FORMADORA DELS ALUMNES**

El concepte d'avaluació formadora es diferencia del d'avaluació formativa en el sentit que pretén reforçar el paper de l'alumne en el control del seu aprenentatge i té com a principal finalitat, l'adquisició per part dels alumnes de la màxima autonomia en el seu procés d'aprenentatge.

L'avaluació formadora té com a objectiu determinar les dificultats de cada alumne en el seu procés d'aprenentatge, així com els seus èxits per tal d'adequar i planificar els mitjans de regulació adients. L'objectiu de l'avaluació formadora és que cada noi i noia arribi a ser capaç de autoregular la seva progressió en el procés d'aprenentatge, reforçant els èxits aconseguits i

proposant formes de gestió dels errors que puguin sortir durant l'aprenentatge.

Es tracta d'un concepte diferent d'avaluació on es pretén que l'alumne i l'alumna s'impliquin en un procés d'aprenentatge i d'avaluació, és a dir que siguin conscients d'uns progressos i d'unes dificultats. En aquest sentit, l'avaluació formadora permet l'autoregulació dels aprenentatges.

La combinació de l'avaluació formativa i la formadora en percentatges diferents segons les característiques de l'ensenyament i l'edat dels alumnes pot ser una alternativa vàlida i útil per a l'avaluació de l'Educació Física. D'aquesta manera, l'avaluació formadora autoregulada pels propis alumnes junt a l'avaluació formativa regulada pel professor poden donar moltes possibilitats per resoldre les diferents i variades situacions en què s'ha d'avaluar l'Educació Física.

L'avaluació formativa se sustenta, doncs, sobre els processos d'autoregulació per part de l'alumne sempre i quan el professor opti per aquesta concepció de l'avaluació i renunciï a les concepcions tradicionals on solament ell ostenta el poder i el control més absolut. Cal pensar fins a quin punt alguns professors estan disposats a renunciar al poder que els hi dona l'avaluació tradicional i a implementar l'avaluació formadora. Actualment, el manteniment en posicionaments tradicionals de l'avaluació de l'Educació Física no justifica les crítiques i les dificultats que a la mateixa es fan.

En l'actualitat estan sorgint diferents propostes en aquesta línia en l'avaluació de l'Educació Física on el professor transfereix determinades responsabilitats als alumnes. Cada dia son més els docents que opten per una avaluació formativa i educativa i, dins d'aquesta, transferir més o menys responsabilitats a l'alumne en funció de les característiques del context d'intervenció didàctica i dels propis alumnes.



Capítol X:

***Els instruments i mitjans per a l'avaluació de  
l'Educació Física***

1. INTRODUCCIÓ
2. LES ESCALES DE MESURA
3. INSTRUMENTS I MITJANS PER AVALUAR L'EDUCACIÓ FÍSICA
4. APLICACIÓ DE LES TIC EN L'AVAUACIÓ DE L'EDUCACIÓ FÍSICA



## **1. INTRODUCCIÓ**

Degut a l'amplia gamma de conductes i comportaments motrius que poden ser avaluats en Educació Física s'han generat un seguit d'instruments que, sota determinada concepció de l'ensenyament, tracten de determinar el nivell motriu dels subjectes. Això ens demostra que els professors poden fer servir una àmplia gamma d'activitats i instruments els quals poden ser adients per a recollir la informació desitjada en relació als propis objectius de l'avaluació i, el que és més important, organitzar i estructurar aquesta informació.

En aquest sentit, per si sols, els instruments que son utilitzats per avaluar l'Educació Física no defineixen un model concret d'avaluació ni una postura pedagògica del professor ni una concepció educativa. És la manera d'utilitzar-los i les finalitats que es persegueixin així com l'ús que dels resultats es fa el que defineix una postura docent o pedagògica.

Dins de l'ampli repertori d'instruments per avaluar l'Educació Física destaquen, de manera especial, els que serveixen per mesurar el cos i les seves capacitats físiques. Els tests de valoració de la condició física s'han destacat notòriament per damunt dels que valoren altres capacitats i comportaments fins el punt que s'han convertit, pràcticament, en els únics utilitzats per avaluar l'Educació Física.

Ja hem insistit al llarg d'aquest treball la incoherència i poca adequació que aquesta mena d'instruments tenen segons la utilització que dels mateixos es faixi. Quan l'orientació de l'avaluació de l'Educació Física a través de la utilització de tests de condició física és la de mesurar cossos, entrenar cossos, passar l'estona o simplement un entreteniment es perd el valor formatiu i educatiu de la mateixa.

En un model d'avaluació formativa la recollida d'informació pot ser més o menys instrumentada, però el que sí que és molt important és que les activitats proposades avaluin allò que hem treballat i que serveixin perquè l'alumne progressa i millori. També és important que aquestes activitats siguin atractives per als alumnes i que estiguin pròximes a les vivències personals i interessos dels mateixos i que tots, sense cap mena d'obstacle, es puguin implicar i les puguin realitzar.

En Educació Física, moltes vegades n'hi haurà prou amb observar als alumnes mentre estan implicats en la realització de qualsevol activitat o tasca i, amb l'ajut d'una plantilla o pauta d'observació, anotar les informacions que el professor cregui que són significatives en relació amb els objectius i continguts objecte d'aprenentatge.

En altres ocasions, poden ser els mateixos alumnes els que realitzin i anotin aquestes observacions a partir d'una adequada organització de la sessió que permeti el que s'ha vingut en denominar avaluació recíproca. També és possible que, en determinats moments, els alumnes responguin a certs instruments on anoten o expressen la seva opinió, sensacions, experiències,

etc., es tracta d'instruments d'autoavaluació. Finalment, caldrà preveure instruments que ens aportin informació sobre el procés i d'altres per l'avaluació del professor.

En la proposta d'instruments que a continuació es fa s'ha procurat no incloure aquells que, a pesar de tenir una aparença de molta utilitat i interès, no s'ajusten a la realitat de l'Educació Física en els centres i per tant, la seva aplicació en la pràctica quotidiana representa una utopia. Aquests tipus d'instrument acostumen a plantejar-se des de la teoria i, en principi sembla que poden ser útils i valuosos però, quan es descendeix a la pràctica, observem que ocorre tot el contrari. Els professors, els que donen una classe darrera altra, un dia darrera altre, sabem molt be que és impossible la utilització sistemàtica d'aquest tipus d'instruments. Per exemple, l'avaluació a través de la filmació en vídeo es pot fer un dia molt puntual però no és la solució al problema de l'avaluació ni és possible aplicar-la de manera generalitzada, i a vegades, no és possible tan sols disposar dels mitjans en molts centres educatius.

En general, caldrà que els professors sàpiguen trobar un bon equilibri entre la intuïció i la instrumentalització per avaluar l'Educació Física amb una finalitat formativa i educativa.

## 2. LES ESCALES DE MESURA

Per a l'avaluació de l'Educació Física s'han desenvolupat i proposat nombrosos instruments, la majoria d'ells basats en proves més o menys estandarditzades, en tests, en escales de desenvolupament i en instruments d'observació de la conducta motriu dels subjectes. La majoria d'aquests instruments tracten de mesurar i quantificar les conductes motrius i comparar-les amb aquelles que, a partir de molts estudis i mesuraments, s'han considerat que són les normalitzades i les que cada individu hauria de tenir segons la seva edat i nivell de desenvolupament.

La racionalitat tècnica fonamentada en una perspectiva quantitativa i en la recerca de la màxima objectivitat ha fet que alguns d'aquest tipus d'instruments es converteixin en proves de laboratori, és a dir, d'experimentació, les quals no responen en la majoria d'ocasions a la realitat escolar i educativa en la qual es desenvolupen els processos d'ensenyament i aprenentatge.

Per altra part, la racionalitat pràctica s'ha mogut en la recerca d'instruments per avaluar l'Educació Física que informin sobre els aprenentatges i progressos dels alumnes fomentant així l'aparició i generació d'instruments amb un caràcter més qualitatiu i, per tant, recollint una informació de manera més subjectiva.

Les dues perspectives, amb la finalitat de trobar la màxima objectivitat en els seus instruments i tècniques fonamenten els mesuraments (quantitatius uns i qualitatius els altres) en una escala de mesura. Aquestes escales de mesura estableixen diferents nivells quantitatius o qualitatius segons els instruments

per poder determinar, en cada cas, el nivell motriu dels alumnes o el nivell dels seus aprenentatges. Considerem que les primeres, les que mesuren nivells quantitatius de capacitats son *escales de mesura física* i, les segones, les que mesuren nivells d'aprenentatge i domini de conductes motrius, son *escales de mesura mental*.

#### **a) Escales de mesura física**

Pretenen determinar el nivell de capacitats motrius dels alumnes des d'una perspectiva quantitativa, per tant, serveixen per comparar dades de tipus numèric (temps, distàncies, número de repeticions, etc.). Aquestes escales estan directament relacionades amb proves de tipus objectiu i qualitatiu com son els tests i, mes concretament, amb els tests de valoració o mesura de la condició física i els que mesuren les característiques antropomètriques de les persones.. Per tant, corresponen a proves de laboratori on l'alumne és sotmès a una situació experimental.

Per a la seva interpretació no és necessari tenir coneixements de la matèria o contingut que avaluen, tan sols es necessita conèixer les instruccions per a la seva aplicació.

Les característiques d'aquesta mena d'escales son:

- *Es demanen resultats màxims*, l'alumne ha de manifestar el seu potencial màxim arribant, en ocasions, a extrems d'extenuació.
- *Existeix un control del temps i del lloc*; és a dir, s'ha de donar el màxim resultat en un dia i hora determinada.
- *Les situacions són idèntiques per a tots els alumnes*, la diversitat és un factor que no es té en compte.
- *Els alumnes són conscients de ser avaluats*, l'avaluació és un fet excepcional al marge del procés d'ensenyament i aprenentatge.
- L'alumne entén l'avaluació com examen i sanció i aquesta li provoca estrès i temor.

#### **b) Escales de mesura mental**

Tracten de comparar les produccions del subjecte amb un model o patró establert prèviament. És a dir, tracten de comparar la similitud o no del comportament del subjecte amb una conducta determinada. Per exemple, en el "toc de dits de voleibol" es tractaria de comparar l'acció dels alumnes amb les característiques que hauria de reunir l'execució correcta d'aquest gest.

Però, generalment, l'escala mental, és a dir el comportament que serveix de punt de referència per a comparar les produccions dels alumnes s'ha identificat amb models o patrons que estan estandarditzats dins del món de l'activitat física i l'esport (el cas anterior del "toc de dits de voleibol", el

llançament en suspensió, la tombarella, etc.). Actualment, l'escala de mesura mental també ha de permetre la valoració d'altres produccions dels alumnes referides a tots els continguts de l'Educació Física de les etapes d'ensenyament. D'aquesta manera es poden construir escales de mesura mental per avaluar la resolució de problemes motrius, la capacitat de donar respostes motrius davant de situacions determinades, el nivell o els progressos dels alumnes en determinades habilitats motrius bàsiques i específiques, etc.

En la mateixa línia, les escales de mesura mental han de permetre poder avaluar continguts que responen a models estereotipats i que, pel general, han estat avaluats de manera quantitativa com poden ser el llançament disc, el salt d'alçada, la realització d'un recorregut de velocitat-agilitat, etc.

Les escales de mesura mental tenen una major dificultat d'aplicació per part del professor ja que és necessari que aquest conegui "mentalment" la seqüència de l'acció que ha de servir de referència per comparar la producció de l'alumne. De la mateixa manera, és necessari que l'avaluador (professor, alumne o altra persona) tingui ben definit quin és el comportament que ha d'observar i les seves característiques.

Les valoracions realitzades amb escales de mesura mental son molt més riques en informacions que les escales físiques i permeten poder analitzar els possibles errors i adaptar les activitats per tal de regular el procés.

Les característiques d'aquesta mena d'escales son:

- *Es fonamenten en els comportaments dels subjectes* i segons uns plantejaments qualitatius; és a dir, comparen el domini de determinada conducta motriu.
- *No existeix control del temps*, és a dir, el comportament es dona durant el procés i no en un dia i hora determinada.
- *Les situacions són diferents per a cada persona*, no son situacions estandarditzades ni de laboratori.
- *L'alumne no té consciència* de ser avaluat, l'avaluació és un element més del procés d'ensenyament i aprenentatge.
- *L'alumne entén l'avaluació com un ajut* en el seu progrés i aprenentatge.

### 3. INSTRUMENTS I MITJANS PER AVALUAR EN EDUCACIÓ FÍSICA

Degut a l'amplia gamma de conductes motrius que es poden produir des de l'Educació Física i a la diversitat i diferents característiques de les mateixes no és possible utilitzar un sol o uns pocs instrument per avaluar-les. De la mateixa manera, tampoc és recomanable utilitzar exclusivament instruments que utilitzen una de les dues escales de mesura que anteriorment hem definit. Serà necessari trobar o dissenyar, en cada moment i situació, aquells instruments que millor es corresponguin amb l'objecte i la intencionalitat de l'avaluació.

Anteriorment ja hem plantejat que l'instrument en sí no defineix un model d'avaluació ni una postura pedagògica del professor o una concepció de l'ensenyament. Serà l'ús que dels resultats es faixi el que si definiria aquests aspectes.

En els últims anys, i amb la finalitat d'apropar-se a una avaluació més formativa i de procés s'han incorporat un conjunt d'instruments per poder avaluar l'Educació Física els quals amplien el repertori existent fins ara dels tests de valoració de les capacitats físiques i alguns altres més.

El fet afegit de tenir que avaluar, a més de procediments, conceptes i actituds ha originat la utilització d'altres instruments fins ara poc usuals de l'Educació Física.

Amb la intencionalitat de facilitar una visió conceptual clara i senzilla dels instruments hem fet una classificació en tres grups. El primer, agrupa a aquells que tenen un caràcter més objectiu i quantitatiu. El segon grup, a aquells que corresponen a les escales de mesura mental i, per tant, tenen un caràcter més qualitatiu. El tercer grup, agrupa un repertori d'instruments que serveixen per avaluar aspectes i continguts que no poden ser avaluats pels altres dos grups.

Molts dels instruments poden ser utilitzats pels mateixos alumnes per autoavaluar-se o avaluar als seus companys. Altres són d'us exclusiu del professor o de l'alumne.

### **3.1. Els instruments d'experimentació**

Aquest conjunt d'instruments tracta de realitzar una avaluació el més objectiva possible i utilitzen per a això una sèrie de proves en les quals el subjecte és sotmès a un procés experimental similar a una situació de laboratori. L'avaluació basada en el mesurament del cos és el model en el qual se circumscriuen els diferents instruments que s'utilitzen.

En general, a la majoria d'aquests instruments en Educació Física se'ls denomina "tests" o, en el seu conjunt, "bateries de tests". Tots ells tracten de mesurar resultats màxims en els alumnes i consisteixen en un conjunt de tasques uniformes per al conjunt de totes les persones.

Els tests en Educació Física mesuren una determinada qualitat física o motriu sota una situació experimental estandarditzada servint d'estímul a un determinat comportament. Aquest comportament és comparat posteriorment mitjançant un procés estadístic amb el d'altres subjectes col·locats en la mateixa situació, podent, d'aquesta forma, classificar al subjecte examinat des del punt de vista quantitatiu o bé des d'un punt de vista tipològic o de rendiment. En definitiva, el subjecte és comparat amb una "norma" estandarditzada construïda per l'estandardització del test a partir de diferents mesuraments amb un nombre determinat de subjectes.

Les funcions que aquests instruments tenen són, per tant, les següents:

- Situar a l'alumne en un lloc d'ordre concret dintre del grup.
- Poder certificar per cada alumne el lloc que ha aconseguit assolir.
- Poder pronosticar futurs resultats o accions a realitzar.
- Qualificar o posar una nota a l'alumne

Per a això, als tests se'ls demana unes determinades qualitats per a garantir la seva eficàcia i objectivitat. En l'Educació Física les més importants són les següents:

- *Validesa*: quan està demostrat que la prova o el test mesura realment allò que es pretén mesurar.
- *Fiabilitat*: un test és fiable quan s'obtenen resultats semblats en aplicar-lo diverses vegades.
- *Objectivitat*: quan existeix independència d'apreciacions personals.
- *Normalització*: quan els resultats són susceptibles de ser comparats amb escales sorgides de poblacions de referència a partir de processos estadístics.
- *Estandardització*: la prova o el test deu realitzar-se sempre sota un mateix protocol que permeti que les condicions d'administració i mesura i el seu grau d'uniformitat siguin sempre les mateixes.

Els tests més utilitzats en Educació Física estan dirigits a avaluar en els alumnes algunes de les capacitats relacionades amb:

- Aspectes antropomètrics (adipositat, biotipologia, etc.).
- Capacitats fisiològiques (cardiovasculars i respiratòries: resistència aeròbica i anaeròbica, consum d'oxigen, etc.).
- Aparell musculoesquelètic (força, velocitat, flexibilitat)
- Capacitats perceptiu-cinètiques.

La bateria de test de condició física més generalitzada en els últims anys en el nostre país és la "Eurofit".

### **3.2. Els instruments d'observació del comportament motor**

Com alternativa als instruments d'experimentació sorgeixen els d'observació del comportament motor. Aquests últims es dissenyen i desenvolupen a partir de situacions reals amb els alumnes o, si es prefereix, són més ecològics ja que estan totalment immersos en el propi procés d'ensenyament i aprenentatge.



A pesar de ser instruments on la subjectivitat de l'observador té una especial incidència tracten d'aproximar-se al màxim a l'objectivitat en l'observació dels comportaments. Caldrà disposar les mesures i tenir les precaucions necessàries per atenuar el risc de subjectivitat de l'avaluador. En aquest sentit, es pot preveure més d'un observador, realitzar varies observacions abans de decidir, etc.

Els instruments d'observació utilitzen escales de mesura mental i el referent per avaluar els resultats dels comportaments motrius dels alumnes és de tipus criterial. Per tant, aquesta mena d'instruments tan sol els poden aplicar aquelles persones que conegui l'escala de mesura mental; és a dir, al contrari del que passava en l'experimentació on qualsevol persona pot mesurar un salt de llargada, en aquests instruments, l'observador ha de conèixer l'acció, el gest, les respostes motrius que ha d'observar, etc.

Aquesta mena d'instruments s'està generalitzant força en l'Educació Física escolar i, especialment, en l'etapa de primària ja que constitueix una alternativa vàlida als tests i dona resposta a les exigències i concepcions educatives actuals.

### **3.2.1. Característiques de l'avaluació amb instruments d'observació**

L'avaluació de l'Educació Física amb instruments d'observació ha estat rebutjada durant temps per molts docents, entre altres motius, pel que fa al seu caràcter de subjectivitat i de poca sistematització. Si bé és cert que es corre el risc que aquest dos elements puguin condicionar els resultats de la mateixa, s'ha de procurar posar els mitjans i les precaucions necessàries per tal d'evitar al màxim que això pugui ocórrer.

Malgrat tot, pensem que les possibles mancances i inconvenients que pot presentar l'avaluació en base a instruments d'observació, quedant àmpliament superades en el moment que contemplem i valorem les avantatges que aquesta té.

En tot cas, és convenient tenir present una sèrie d'aspectes que fan de l'observació una avaluació més objectiva i sistemàtica. Els punts que es descriuen a continuació tracten d'aconseguir això.

#### **a) L'observació ha de ser:**

- Planificada.
- Sistemàtica.
- El més completa possible.
- Registrable i registrada.

**b) Factors que influeixen en l'observació:**

- La concentració de l'observador.
- El tipus de resposta esperada (previsible o imprevisible).
- El nivell d'habilitat en l'execució dels alumnes a observar.
- El nombre d'alumnes a observar.
- L'estabilitat/inestabilitat dels alumnes a observar (en moviment o estàtics).
- La velocitat d'execució en l'acció a observar.
- El numero de repeticions que es realitzin de l'acció.
- El coneixement de la matèria per part de l'observador.
- L'experiència de l'observador.
- L'instrument utilitzat per a l'observació.
- Altres...

**c) Com observar?:**

- Delimitar el contingut a observar: *Què observar?*
- Dissenyar els instruments d'observació: *Amb què?*
- Plantejar la manera de l'observació: *Com?*
- Definir els moments de l'observació: *Quan observar?*

**d) Què observar?**

- El resultat de l'acció o moviment.
- L'execució de tota l'acció o moviment.
- L'execució d'una part de l'acció o moviment.
- L'eficiència i/o eficàcia de l'acció o moviment.
- L'estratègia d'aprenentatge o de realització seguida per l'alumne
- El procés i/o el resultat de la recerca.
- La resolució del problema motriu plantejat.
- Altres aspectes.

**3.2.2. Construcció d'instruments d'observació**

El disseny i construcció dels instruments d'observació és de suma importància ja que d'ells depens que la informació recollida sigui aquella que

volíem, que sigui fiable i que tingui validesa. De la mateixa manera, en la seva construcció s'ha de procurar que sigui un instrument que ajudi al professor i que la seva aplicació posterior no representi una dificultat ni una despesa de temps important.

En la construcció dels instruments d'avaluació basats en l'observació del comportament motor dels alumnes hem de tenir presents, entre altres possibles, els següents aspectes:

**a) Decisions prèvies a la construcció:**

- Delimitar el motiu de l'observació.
- Seleccionar i definir els trets més representatius del que volem avaluar.
- Que aquests trets siguin susceptibles de ser observats.
- Que siguin comuns a un grup de subjectes.
- Que es puguin captar fàcilment pels sentits.

**b) Decisions en la seva construcció:**

- Redactar els comportaments en relació amb els trets descrits.
- Els comportaments han d'estar redactats amb claredat i precisió sense admetre ambigüitats.
- Els comportaments han de ser susceptibles de variació entre subjectes.
- Promotors de reaccions similars entre diferents observadors-
- Definir la línia de tall; és a dir, els referents per a l'avaluació o interpretació dels resultats que s'obtinguin.

**c) Decisions en la seva aplicació:**

- Anotar la informació de màxima fiabilitat.
- No fer anotacions per aproximació
- Tenir seguretat al fer la anotació

**d) Decisions en la seva interpretació:**

- Aplicació dels criteris establerts en la línia de tall

**3.2.3. Tipus d'instrument d'observació**

Degut que els instruments d'observació son construïts pels docents per resoldre l'avaluació d'uns continguts determinats per a uns alumnes concrets i

en un context educatiu específic, la seva tipologia és nombrosa i variada. Això afegit a la gran quantitat de conductes motrius que es poden observar fa que aquesta mena d'instruments pugui presentar dissenys, formats i utilitzacions molt diverses.

D'aquest ampli conjunt d'instruments podem fer una primera classificació a partir de la manera en què el comportament és observat i com aquest és registrat. Així, tenim un conjunt d'instruments que l'observació tracta d'apreciar determinats comportaments en els alumnes i d'altres que l'observació consisteix en verificar i anotar comportaments que es produeixen en determinades circumstàncies.

### a) Instruments d'apreciació

Aquests instruments es fonamenten en la constant apreciació de la conducta de l'alumne amb uns referents determinats (escales de mesura mental). L'observació de la conducta de l'alumne es realitza en circumstàncies naturals; és a dir, en la mateixa situació d'ensenyament i aprenentatge.

Els instruments d'apreciació que poden ser útils en l'avaluació de l'Educació Física són:

- **El registre anecdòtic:** consisteix en la anotació i una breu descripció d'aquells fets o comportaments que de manera destacada i no esperada apareixen en el transcurs dels processos d'ensenyament i aprenentatge. Es tracta de prendre nota d'aquells comportaments d'un o de més alumnes que han aparegut en la sessió i que són objecte d'atenció i de consideració en les decisions que el professor prendrà en l'avaluació. És un instrument poc estructurat i poc sistemàtic.
- **Les llistes de control:** són conjunts de frases referides a conductes, accions, comportaments... que la seva presència o absència es comprovarà mitjançant una observació sistemàtica i metòdica. Es tracta d'anotar al costat de cadascuna de les frases la presència o absència de la citada conducta o comportament. Bàsicament consisteix a anotar SI o NO en cadascuna de les frases que conformen la llista de control.

En un nivell de major especificitat pot fer-se una tercera anotació consistent en una valoració intermèdia com pot ser "de vegades", "en alguna ocasió", etc.

- **Les escales de classificació:** són instruments que a més de constatar la presència o absència de determinat comportament valoren el grau en què aquest comportament es dona. Pretenen classificar els comportaments motors d'una habilitat, activitat o tasca realitzada pels alumnes en un nivell determinat dins d'una escala que pot tenir diversos nivells (esglaons), però sempre té els extrems definits. El primer correspon a la no existència d'aquest comportament o a una realització pèssima del mateix i, l'altre extrem, correspon a la millor realització possible del comportament.

Els extrems i els intervals que defineixen una escala de classificació poden ser de diferent índole: ordinals, numèrics, gràfics i descriptius, donant lloc cadascun d'ells a tipologies diferents d'escala de classificació.

Les **escales de classificació ordinals o qualitatives** són aquelles que els diferents nivells no guarden sempre les mateixes proporcions i no posseeixen nivell mínim ni màxim. Es tracta d'un barem en el qual prèviament s'ha descrit que s'entén per cadascun dels diferents nivells.

Les **escales de classificació numèrica** són aquelles que els extrems estan definits per un 0 i un 10 respectivament i que els seus intervals són iguals.

Les **escales de classificació gràfica** són aquelles que utilitzen un gràfic per a situar i assenyalar en el mateix el grau del comportament observat o nivell arribat pels alumnes.

Les **escales de classificació descriptiva** consisteixen en la descripció d'unes determinades conductes, les quals són especificades des dels nivells més baixos en la seva realització fins la descripció de la millor manera de realitzar el comportament. Entre aquests dos extrems es poden establir diversos nivells intermedis amb gradients de diferent eficàcia en la realització de l'habilitat, tasca o comportament.

Les escales descriptives aporten major informació sobre el grau de realització i aprenentatges en què l'alumne es troba; sent, per tant, un dels millors instruments d'observació per a l'avaluació de l'Educació Física a l'escola.

## **b) Instruments de verificació**

Aquests instruments tracten de registrar fets i esdeveniments que es donen en situacions reals en la pràctica d'activitats físiques. Tots ells parteixen d'uns paràmetres quantitatius de mesurament però la seva interpretació en l'àmbit educatiu ha de ser totalment qualitativa i criterial.

Les variables que cal observar han d'estar establertes prèviament i utilitzar per al registre una sèrie de plantilles en les quals es van anotant els diferents fets verificats.

Entre els procediments de verificació per a l'avaluació de l'Educació Física escolar tenim els registres d'esdeveniments, el cronometratge, el mostreig de temps i el registre d'intervals.

- **Els registres d'esdeveniments:** són plantilles en les quals s'anoten dades estadístiques dels alumnes a partir de l'observació del seu comportament en situacions reals de pràctica d'activitat física (vegades que està en possessió de la pilota, nombre de punts aconseguits, problemes motrius resolts satisfactòriament, etc.).
- **El cronometratge:** mesura el temps que dura un determinat comportament en els alumnes (temps de permanència en un determinat lloc, temps de

possessió de la pilota, temps a aconseguir certa acció o resoldre un problema motriu, etc.).

- **El mostreig de temps:** realitza una comprovació de l'aparició d'un determinat comportament motriu durant un període de temps curt (cada minut observar si l'alumne està implicat en la tasca encomanada).
- **El registre d'interval:** consisteix en la anotació del comportament quan aquest apareix sense esperar que finalitzi un període de temps.
- **Proves d'execució:** són activitats dissenyades pel professor per tal d'avaluar el nivell d'habilitat i destresa en l'execució de determinades accions. Per exemple, es pot preparar un circuit on l'alumne ha de realitzar diferents accions que impliquin un determinat nivell de velocitat-agilitat. En aquest exemple es pot avaluar el temps que s'ha invertit en fer el recorregut o bé anotar el nivell de realització de les diferents accions a realitzar.

Les proves d'execució poden ser moltes i molt variades i es poden aplicar a la majoria dels continguts que en l'Educació Física es poden avaluar

### 3.3. Instrument d'evocació i de síntesi

Sota aquest enunciat volem agrupar a tot el conjunt d'instruments i mitjans que es poden fer servir per avaluar determinats continguts de l'Educació Física. La majoria d'aquests instruments serveixen per avaluar els continguts conceptuals però, també, hi ha alguns que es poden fer servir per als procediments i les actituds.

Es tracta de proves on es demana a l'alumne que expressi els seus coneixements sobre determinat contingut o la seva opinió sobre com creu que sap realitzar determinats procediments. En definitiva, tracten d'evocar en els alumnes els coneixements i concepcions que tenen sobre els aspectes que es volen avaluar.

Els instruments de síntesi constitueixen una reflexió final d'un procés d'aprenentatge on es pretén que els alumnes sintetitzin i expressin allò que han après.

- **KPSI:** (Knowledge and Prior Study Inventori) de Tamir, Amir (1981); Young, Tamir (1977). En el seu origen, aquests instruments varen ser dissenyats perquè l'alumne expressés el que ell creu que sap de determinat contingut o com creu que domina determinat procediment. L'aplicació d'aquest instrument en Educació Física pot referir-se exclusivament a conceptes, a procediment a actitud o bé, en un mateix instrument barrejar els tres tipus de continguts. Així, es pot construir un KPSI on l'alumne expressa la seva opinió sobre el que creu que sap (conceptes), com creu que sap fer o es comporta motriument (procediments) i quina creu que és la seva actitud en les classes (actituds).

El qüestionari KPSI és molt fàcil i ràpid d'utilitzar i es converteix en un

instrument molt útil per l'avaluació inicial i la sumativa. Algunes avantatges de la seva utilització són:

- Acostuma als alumnes a reflexionar i a autoavaluar-se.
- Constitueix alhora una representació dels objectius.
- Permet als alumnes introduir-se en els continguts que constituïran el pròxim procés d'aprenentatge.
- Dóna al professor una visió general del grup sobre el coneixement o domini de determinat contingut.

La limitació d'aquests qüestionaris és que la informació que proporcionen no reflecteix el que els alumnes saben o saben fer, sinó el que ells creuen al respecte.

Partint de l'estructura inicial del KPSI es poden realitzar adaptacions i modificacions per tal d'adequar la seva estructura i orientació.

- **Mapes conceptuais:** Novak i Gowin (1988) proposen en el seu llibre "*Aprenen a aprendre*" un instrument força eficaç i útil. Els mapes conceptuais tenen com a objectiu representar les relacions significatives entre conceptes en forma de proposicions. La forma més senzilla d'un mapa conceptual constaria de solament de dos conceptes units per un mot d'enllaç per formar una proposició.

Els mapes conceptuais es sustenten en una concepció constructivista de l'aprenentatge, segons la qual:

- L'estructura cognitiva està estructurada jeràrquicament.
- Els conceptes sofreixen una diferenciació progressiva.
- Al llarg del procés de construcció del coneixement es produeix una reconciliació integradora.

Els mapes conceptuais s'inicien a partir d'un concepte clau, sobre el qual es vol explicitar tot el que se sap mitjançant una sèrie de conceptes relacionats per nexes. Els conceptes s'encerclen o s'enquadren de manera que destaquin i s'uneixen amb un relacionant explicat en forma de proposició. S'ordenen jeràrquicament, de dalt a baix, dels més generals i globalitzadors als més concrets.

Per iniciar als alumnes en el domini de la tècnica dels mapes conceptuais es pot començar donant en una llista els conceptes que el professor ha seleccionat i els nexes, els alumnes han d'anar relacionant-los. Altre sistema pot ser donar el mapa amb buits que els alumnes hauran d'anar completant.

- **Quadern de camp:** a través de la utilització dels diaris o quaderns de camp podem aconseguir recollir determinades conductes, accions o esdeveniments tant dels alumnes com del propi professor. Es tracta de recollir de manera descriptiu-narrativa el que succeeix a les classes d'Educació Física. D'aquesta manera, la narració es converteix en reflexió i

en un recurs de gran potencialitat expressiva sent els quaderns de camp un espai narratiu del pensament tant de l'alumne com del professor. Serveix, sobre tot, per registrar de manera sistemàtica les vivències i percepcions d'una classe o d'una activitat.

Els quaderns de camp poden ser tant del professor com dels alumnes. En els primers, el professor anota fets relatius als alumnes, a la seva metodologia, al desenvolupament del programa, a la comunicació didàctica, et. Els quaderns de camp dels alumnes poden recollir aspectes diversos i variats, des de vivències i sensacions de les classes a opinions i valoracions de l'assignatura, del professor, dels continguts, etc. També poden servir com suport a determinats treballs, exercicis, etc.

- **Entrevistes:** les entrevistes son un mitjà que permet la trobada i el diàleg amb cada alumne i poden ser utilitzades per a l'avaluació tant de l'alumne com del professor i del procés. Les entrevistes permeten a través del diàleg, analitzar la situació i progrés de l'alumne i arribar a pactes concrets en la seva avaluació.

Segons el seu grau d'especificitat i directivitat, les entrevistes poden adoptar diferents formes: estructurada/directiva; guiada/semidirectiva; oberta/no directiva; etc.

- **Pluja d'idees ("Brain storming"):** És un procediment eficaç per tal d'avaluar determinats continguts el qual requereix poc temps. Es tracta de preguntar als alumnes sobre determinat tema o contingut o que és el que els hi suggereix determinat aspecte. Els alumnes van responen sobre la qüestió plantejada i el professor pren nota de les respostes.

Amb la informació recollida es pot elaborar un mapa conceptual o ordenar la informació mitjançant altre sistema perquè, tant el professor com els alumnes tinguin una visió i informació general de l'estat de determinat contingut. És un instrument molt útil per a l'avaluació inicial (coneixement i idees prèvies que els alumnes tenen).

- **Activitats amb imatges:** El poder motivador que posseeixen les imatges pot ser aprofitat per a detectar idees i coneixements previs (avaluació inicial), com per a determinar aprenentatges realitzats (avaluació final o sumativa). Els alumnes associen les imatges a determinades representacions mentals que difícilment es manifestarien en altres instruments.

Es pot demanar als alumnes que expressin el que els hi suggereix determinada imatge o be que ordenin determinada seqüència d'imatges, que els hi posin un títol, etc. De la mateixa manera es pot demanar als alumnes que siguin ells els que realitzin la imatge (dibuix) de determinada situació de la classe, d'allò que s'ha fet a la mateixa, etc.

- **Contracte didàctic:** ensenyar i aprendre és un procés de negociació continua entre l'alumne i el professor. Els contractes són instruments que permeten explicitar un seguit de pactes i negociar una situació concreta d'ensenyament i aprenentatge.



- **Instruments d'interrogació:** aquest conjunt d'instruments recull tots aquells en els quals el subjecte motiu de ser avaluat ha de respondre a una sèrie de qüestions o preguntes presentades en formats i possibilitats diferents.

Els tradicionals exàmens escrits o orals constitueixen un clar exemple d'aquesta tipologia d'instruments. També ho són les entrevistes, les proves d'evocació, les proves de veritable/fals, les proves d'elecció múltiple, les de correspondència, les d'identificació, etc.

Tots aquests instruments responen a la idea que el subjecte pot manifestar el seu coneixement a partir d'una tasca de producció (responen a determinades preguntes), però també a partir d'una tasca d'identificació o de reconeixement.

En Educació Física, sobretot en l'etapa de Secundària, alguns d'ells poden ser d'ajuda per a avaluar aspectes conceptuals concrets.

De tots els instruments descrits, els d'observació són els quals en l'actual sistema educatiu cobren una major importància i utilitat per a poder respondre a les exigències del propi sistema. Una avaluació formativa i educativa en general i de l'Educació Física en particular que tingui com finalitat orientar i regular el procés d'ensenyament i aprenentatge i que alhora ajudi al mestre i professor en les diferents decisions que comporta el procés avaluador, ha d'utilitzar instruments que permetin aquesta presa de decisions per a una correcta regulació. Els instruments basats en l'observació sistemàtica i, en algun cas, completats amb algun instrument d'experimentació, d'evocació i síntesi són els que més s'adeqüen a les exigències de les concepcions educatives actuals.

#### **4. APLICACIÓ DE LES TIC EN L'AVALUACIÓ DE L'EDUCACIÓ FÍSICA**

La incorporació de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC) a l'àmbit educatiu és una exigència de la necessària adaptació a la revolució que estem vivint en aquests anys de final del segle XX i inicis del segle XXI, que es van caracteritzant cada cop més per la rapidesa en la generació de nous coneixements, la seva comunicació immediata a tot el món i les ràpides respostes que es generen a escala mundial i que tenen incidència directa en la vida de les persones.

Els conceptes de societat de la informació i societat del coneixement tenen una especial rellevància per al món educatiu i, fins i tot, unes implicacions didàctiques fonamentals. Tot aquest potencial que ofereixen les TIC pot ser utilitzat a l'àrea d'Educació Física en molts dels seus àmbits d'actuació i d'incidència.

La utilització de les TIC com un recurs en el procés d'ensenyament i aprenentatge es comença a conèixer com les "noves didàctiques" i ofereix un potencial enorme en la majoria d'aspectes i accions del citat procés.

Més enllà d'utilitzar les TIC com a eina que ajuda i dona suport al professor tant en la seva formació permanent com per gestionar informació i documentació (programacions, elaboració de materials didàctics, gestió de documents, etc.), aquestes poden ser utilitzades per l'ensenyament i l'avaluació de determinats aspectes de l'Educació Física.

En el cas de l'avaluació de l'Educació Física, les TIC han estat utilitzades per tal de gestionar estadísticament dades dels alumnes, per emmagatzemar informació, emetre informes, etc.. Així, és habitual la utilització de fulls de càlcul, processadors de textos, paquets integrats, i d'altres programes dissenyats expressament com a suport a l'avaluació de l'àrea.

Des d'una perspectiva molt més actual i aplicada de les TIC, es poden utilitzar infinitat de recursos els quals tenen per finalitat incidir en els processos d'aprenentatge dels alumnes i, per tant, en la seva avaluació. Molts dels continguts conceptuals de l'Educació Física poden ser apresos i avaluats a través de la utilització didàctica de les TIC. Dins d'aquest ampli conjunt citem a continuació algunes possibilitats d'utilització de les TIC tan com recurs educatiu per l'aprenentatge com instrument i mitja d'avaluació.

- **Les Web Quest:** son activitats guiades de recerca d'informacions relatives a un tema o contingut que es troben majoritàriament a la xarxa d'internet i que els alumnes han de concretar i resoldre sobre la base d'un document preparat prèviament pel professor. La idea de les Web Quest va ser desenvolupada en 1995 en la Universitat Estatal de San Diego per Bernie Dogge.

Les Web Quest es dissenyen per fer rentable el temps de l'alumne i que aquests se centri més en l'activitat de processar, organitzar i comprendre la informació més que en buscar-la o localitzar-la. El desenvolupament d'una Web Quest representa per a l'alumne un procés de reflexió, anàlisi, síntesi i avaluació de determinat contingut el qual pot haver estat o no treballat a classe. Es construeixen al voltant d'una tasca atractiva i realitzable que implica algunes habilitats cognitives.

El disseny d'una Web Quest segueix una estructura concreta i és molt semblant al disseny d'una unitat didàctica.

- **Els deures Web:** les possibilitats d'utilitzar les TIC per "fer deures" està cada cop més a la mà dels alumnes. Aquest fet s'ha d'aprofitar ja que internet ofereix un repertori de pàgines de gran valor informatiu, educatiu i motivacional. Els professors poden orientar als seus alumnes en les activitats que a través de la xarxa d'internet poden fer. Es tracta de posar deures que, sota pautes específiques que orientin les tasques a realitzar, suposin la realització d'activitats complementaries de l'assignatura i que serveixin per avaluar determinats continguts.
- **Activitats col·laboraves en la xarxa:** internet proporciona espais compartits que permeten l'intercanvi d'informació d'una manera eficaç, facilitant així la realització d'activitats formatives col·laboraves entre alumnes separats

geogràficament poden comunicar-se i resoldre una determinada tasca acadèmica. El paper del professor consisteix en orientar el procés i motivar als alumnes. El resultat del treball pot servir per avalar determinats aspectes i continguts de l'Educació Física.

- **Els “Plan Lesson”:** són activitats d'aprenentatge de curta durada que l'alumne ha de resoldre mitjançant la utilització d'internet o de qualsevol altre recurs dels que ofereixen les TIC.



***Orientacions per a la presa de decisions en  
l'avaluació de l'Educació Física***

1. INTRODUCCIÓ
2. ORIENTACIONS PER A L'AVALUACIÓ DELS CONTINGUTS DEL CURRÍCULUM DE L'EDUCACIÓ FÍSICA
3. CONCRECIÓ DE LES ACTIVITATS I DELS REFERENTS D'AVALUACIÓ DE LES UNITATS DIDÀCTIQUES



## **1. INTRODUCCIÓ**

En aquest capítol oferim concrecions pràctiques i específiques per dissenyar i dur a terme l'avaluació de l'Educació Física a partir de tota la fonamentació teòrica que s'ha desenvolupat en els capítols anteriors.

En primer lloc realitzem un breu repàs sobre els continguts de l'Educació Física que defineixen els currículums de l'àrea en el Sistema Educatiu obligatori. Es tracta de precisar allò que en els alumnes s'ha d'avaluar en funció del nivell educatiu i dels continguts que són propis en cada etapa cicle o nivell.

En segon lloc, i ja en un nivell màxim d'aplicació dels principis i plantejaments que sobre l'avaluació hem anat exposant i defensant, concretarem l'aplicació dels mateixos a les unitats didàctiques; és a dir, la concreció de les activitats i referents per l'avaluació de les respectives unitats didàctiques que el professor prepara en cada situació i context.

Aquest segon apartat tracta de com es relacionen els objectius terminals, els didàctics i els continguts per tal de dissenyar les activitats d'avaluació i la seva instrumentalització.

En cap moment es volem donar pautes tancades d'actuació sinó tot el contrari, pretenem, a través de l'exemplificació, la concreció del discurs teòric mantingut fins ara amb la pràctica real i quotidiana. Es tracta de donar orientacions i ajudar als docents en la seva presa de decisions quan tinguin que resoldre i concretar l'avaluació.

## **2. ORIENTACIONS PER A L'AVALUACIÓ DELS CONTINGUTS DEL CURRÍCULUM DE L'EDUCACIÓ FÍSICA**

En primer lloc caldrà definir i concretar els continguts que formen el currículum de l'Educació Física en el Sistema Educatiu. Aquests continguts estan relacionats amb la majoria dels que formen el gran conjunt de la motricitat humana. El sistema educatiu escull e incorpora per a l'escola aquells que tenen correspondència amb les característiques personals i de desenvolupament dels nens i nenes de cada etapa educativa i tots aquells que tenen un valor educatiu per a la formació i educació dels mateixos.

Els continguts que donen cos als currículums de l'Educació Física en les etapes obligatòries d'ensenyament estan relacionats directament amb la seva capacitat d'incidir sobre els processos de desenvolupament dels nens i nenes i dels joves i amb la seva capacitat educativa i formativa tant des dels punts de vista instrumental, social i d'educació per a la salut i millor qualitat de vida.

Per tant, l'avaluació de l'Educació Física en el Sistema Educatiu mai es pot plantejar des d'un punt de vista de rendiment ja que aquest no és l'objectiu ni la funció de la mateixa. L'avaluació s'encamina al que els alumnes assoleixin un desenvolupament personal harmònic tant en els aspectes físics, socials, emocionals, afectius, etc.

Des d'aquesta perspectiva del coneixement i respecte a les funcions i al paper que l'Educació Física té a l'escola i en el Sistema Educatiu cal plantejar-se la pregunta: quins són els continguts que s'han d'avaluar?

Si considerem que qualsevol acció motriu que una persona realitza és possible per la major o menor implicació dels sistemes i estructures corporals hem de pensar que aquestes, en algun moment del procés educatiu tindran de ser avaluades. L'avaluació dels sistemes i estructures corporals s'ha de fer per tal de comprovar el normal desenvolupament de les mateixes i poder actuar en conseqüència. En cap cas s'ha de fer per classificar, posar nota o diferenciar als alumnes en funció de les seves capacitats motrius. La funció de l'Educació Física a l'Escola no és entrenar i mesurar cossos sinó educar cossos i avaluar els seus progressos i aprenentatges.

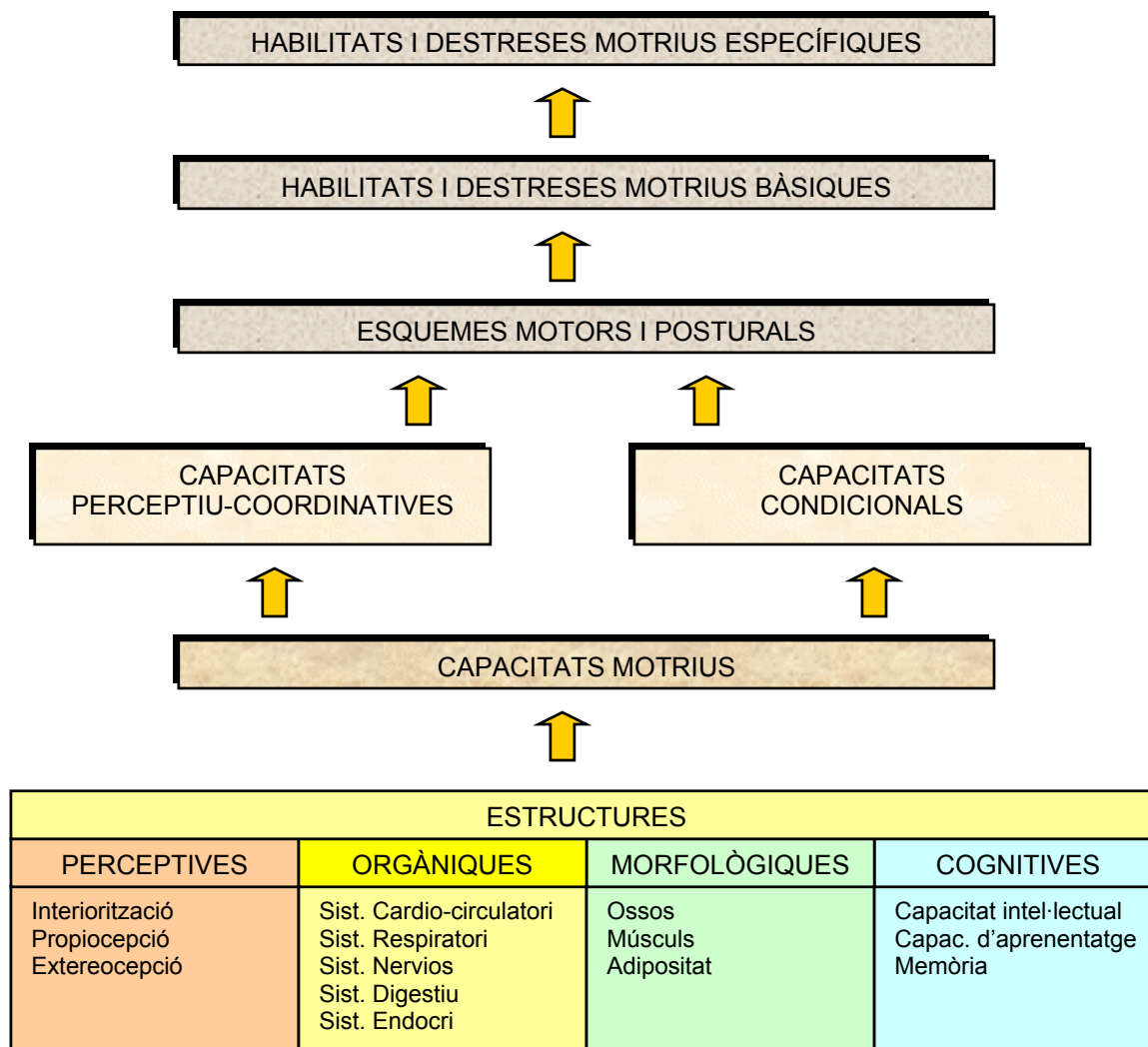
Tot el conjunt de sistemes i estructures corporals fan possible, en cada individu, una sèrie de capacitats motrius amb diferents nivells i possibilitats en cada un, segons la incidència de diferents paràmetres genètics i ambientals.

En la realització de qualsevol acció motriu intervenen, en major o menor presència, els diferents sistemes i estructures corporals donant pas a un ampli i quasi infinit repertori de possibles conductes motrius. Qualsevol conducta motriu implica la presència de components de caire quantitatiu i qualitatiu; és a dir, la realització d'una acció motriu està condicionada, en una part, per una sèrie de capacitats físiques i, en altra part, per altres capacitats de tipus coordinatiu. Les primeres són les que coneixem com capacitats físiques o capacitats condicionals i, les segones, com capacitats coordinatives.

La combinació de les dues capacitats dona pas, en els primers anys de vida, al desenvolupament dels esquemes motors i posturals per, posteriorment, poder realitzar accions coordinatives cada cop més complexes fins arribar a accions motrius totalment específiques. Així, segons els nens van creixen, el treball a les classes i l'avaluació evolucionarà des d'aquells continguts que fan referència al control i consciència corporal, passant per les habilitats i destreses motrius bàsiques fins arribar a les habilitats motrius específiques.

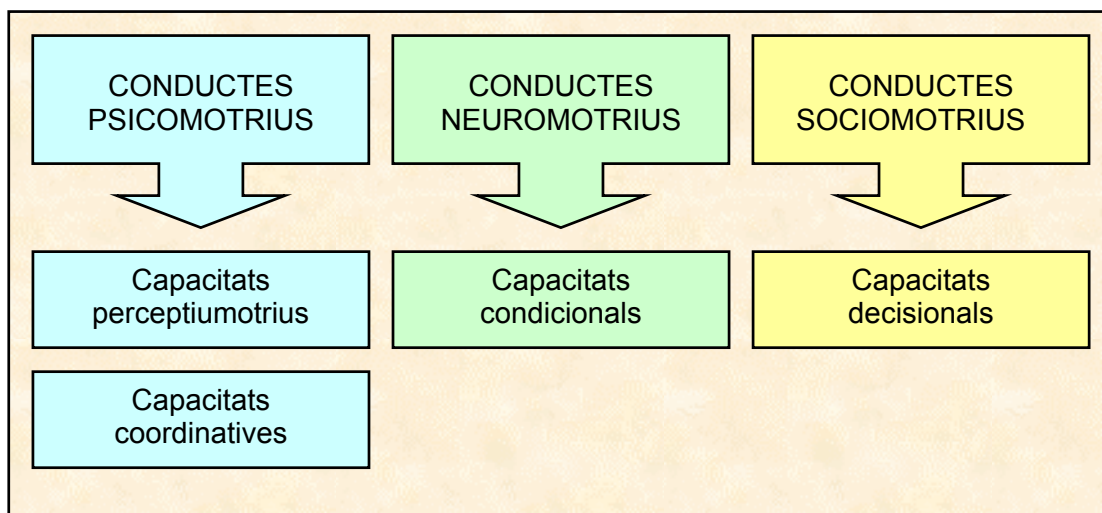
L'Educació Física ha de contribuir en tot aquest procés de desenvolupament motor incidint, de manera positiva, en la millora dels aspectes tant qualitatius com quantitatius del moviment. L'avaluació, per tant, s'orientarà, entre altres, cap a aquesta finalitat: és a dir, a l'aprenentatge i desenvolupament motor dels alumnes.





Esquema 1: *Capacitats motrius*

Dins del procés de socialització pel qual una persona va passant durant la seva estada a l'escola hi ha altres aspectes vinculats a la motricitat que s'han de treballar i desenvolupar i que són responsabilitat directa de l'Educació Física. Ens referim al conjunt de les capacitats o conductes socio-motrius; és a dir, l'expressió corporal, la dansa, el joc, etc. El treball d'aquest conjunt de continguts incideix en el desenvolupament de les capacitats motrius i en els altres àmbits de la persona. El gràfic següent delimita les conductes motrius que són objecte de treball i d'avaluació en l'Educació Física escolar.



Esquema 2: Conductes motrius a avaluar en l'Educació Física escolar

Prenen, per un costat, tot el dit fins ara i, per altre costat, els blocs de continguts prescrits per l'administració educativa en l'àrea d'Educació Física podem concretar amb més detall l'objecte d'ensenyament, aprenentatge i avaluació de l'àrea en el Sistema Educatiu.

ASPECTES DE LA MOTRICITAT HUMANA A AVALUAR	CONTINGUTS DE L'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ETAPA DE PRIMÀRIA	CONTINGUTS DE L'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ETAPA DE SECUNDÀRIA
<i>Capacitats perceptiu-motriu</i>	Control i Consciència Corporal	
<i>Capacitats coordinatives</i>	Habilitats coordinatives	Habilitats Motrius
<i>Capacitats condicionals</i>	Capacitats Condicionals	Qualitats Físiques
<i>Capacitats decisionals</i>	Expressió Corporal i Dramatització	Tècniques d'Expressió Corporal
	Jocs	Activitats Físico-Esportives

Taula 1: Objecte de l'avaluació en l'Educació Física escolar

En general, l'avaluació de cada un d'aquests continguts requerirà de determinats instruments els quals han de ser els més idonis per poder aplicar una avaluació formativa i educativa en funció del context específic d'intervenció didàctica.

El tipus de contingut, l'edat dels alumnes, la finalitat perseguida, el moment de l'avaluació i altres factors faran que el professor tingui que prendre una decisió sobre els instruments i mitjans més adequats per avaluar aquella

situació concreta. Per tal d'orientar al professor en aquesta presa de decisions presentem a continuació una taula il·lustrativa de la idoneïtat de cada un dels instruments que en el capítol anterior hem exposat amb, en primer lloc, el moment de l'avaluació i, en segon lloc, amb el bloc de continguts corresponent.

En el primer cas s'especifica la idoneïtat de l'instrument per l'avaluació inicial, formativa o sumativa. En el segon cas, s'especifica la seva pertinença per avaluar conceptes, procediments o actituds.

Insistim que aquesta taula és una proposta que pot servir per orientar al professor, però ha de ser aquest el que, en últim cas, decideixi per un sistema o instrument i l'orientació de l'avaluació.

	Moment de l'avaluació			Control i Consciència Corporal			Habilitats Coordinatives Habilitats Motrius			Capacitats Condicionals			Expressió Corporal			Jocs			Activitats físico-esportives		
	I	F	S	C	P	A	C	P	A	C	P	A	C	P	A	C	P	A	C	P	A
Tests estandaritzats																					
Registre anecdòtic																					
Llistes de control																					
Escales de classificació ordinals o qualitatives																					
Escales de classificació numèrica																					
Escales de classificació gràfica																					
Escales de classificació descriptiva																					
Registres d'esdeveniments																					
Cronometratge																					
Mostreig de temps																					
Registre d'interval																					
Proves d'execució																					
KPSI																					
Mapes conceptuals																					
Quadern de camp																					
Entrevistes																					
Pluja d'idees ("Brain storming")																					
Activitats amb imatges																					
Contracte didàctic																					
Instruments d'interrogació																					
Les Web Quest																					
Els deures Web:																					
Activitats col·laboratives en la xarxa																					
Els "Plan Lesson"																					

Taula 2: Orientació en la instrumentalització per l'avaluació dels blocs de continguts

Una vegada delimitat quin és l'objecte i l'orientació de l'avaluació de l'Educació Física en les etapes obligatòries d'ensenyament serà precís definir amb més detall els continguts que per a cada bloc poden ser avaluats. De la mateixa manera, serà necessari orientar l'estratègia global per a l'avaluació dels diferents continguts per poder decidir, posteriorment, la idoneïtat dels instruments per a cada cas.

## 2.1. L'avaluació dels continguts de control i consciència corporal

Els continguts de Control i Consciència corporal es treballen en l'etapa de Primària i tenen una presència molt important en el primer cicle d'aquesta etapa. Per tant, estan dirigit a nens i nenes de poca edat fet que limitarà la seva participació en les decisions de l'avaluació. En aquest cas, serà el professor el màxim responsable de la majoria de decisions que es prenguin sobre l'avaluació.

La finalitat principal en el treball i avaluació d'aquests continguts és que els nens i nenes coneguin el seu cos i les seves possibilitats de moviment. Per tant, l'objectiu principal de l'avaluació d'aquests continguts és el control sobre els processos de desenvolupament dels nens i nenes i procurar un desenvolupament harmònic i adequat a la seva edat a més de l'adquisició de coneixements i actitud respecte al seu cos i la seva interacció en l'espai i el temps. Per tant, els aspectes sobre els quals girarà l'avaluació seran el cos, l'espai i el temps.

### a) Aspectes a avaluar:

El cos, el seu coneixement i la seva capacitat de moviment en un espai i en un temps determinat seran l'objecte de l'avaluació. El cos ocuparà un lloc destacat dins del treball dels continguts d'aquest bloc i, per tant de l'avaluació que es realitzi del mateix.

La taula següent mostra una sèrie de possibles continguts a avaluar:

EL COS	L'ESPAI	EL TEMPS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consciència corporal</li> <li>- Actitud postural</li> <li>- Lateralitat</li> <li>- Equilibri</li> <li>- Respiració</li> <li>- Relaxació</li> <li>- Altres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepció d'objectes</li> <li>- Percepció de distàncies</li> <li>- Orientació espacial</li> <li>- Percepció de trajectòries</li> <li>- Agrupacions en l'espai</li> <li>- Interpretació de l'espai</li> <li>- Altres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepció de durades</li> <li>- Percepció de velocitats</li> <li>- Intervals de temps</li> <li>- Estructures rítmiques</li> <li>- Altres</li> </ul>

Taula 3: Possibles continguts a avaluar de Control i Consciència Corporal

**b) orientació general de l'avaluació:**

Per l'avaluació dels continguts referents al coneixement i estructuració del cos s'han desenvolupat una sèrie de proves la majoria d'elles en forma de tests i escales de desenvolupament procedents de la psicomotricitat. Gran part d'aquestes proves han arribat a estandaritzar-se i, en l'actualitat, son utilitzades per avaluar els nivells de desenvolupament psicomotor dels infants. Algunes d'aquestes proves son:

*- Llistes de control i observació de la conducta:*

- Examen psicomotor de Vayer
- Examen psicomotor de Mazo
- Observació psicomotora de Da Fonseca
- Llista de control de conductes de Cratty (Check-list)
- Observació de patrons motors fonamentals
- Etc.

*- Escales de desenvolupament:*

- Escala de Gessell
- Escala Brunet-Lezine
- Etc.

*- Tests i bateries de test:*

- Test d'orientació esquerra-dreta de Piaget-Head
- Test d'imitació de gestes de Bege-Lezine
- Test de dominància lateral de Schilling
- Bateria Ozeretsky de motricitat infantil
- Test de coordinació corporal de Hamm-Marburg
- Etc.

Pensem que, en circumstàncies normals i dins d'una situació habitual de la classe, no és necessari utilitzar aquesta mena d'instruments de manera sistemàtica i generalitzada. La seva utilització es pot limitar quan concorrin circumstàncies especials o quan determinats alumnes requereixin una avaluació del seu nivell de desenvolupament amb més profunditat.

L'observació sistemàtica i pautaada del professor mitjançant instruments dissenyat a l'efecte pot ser una alternativa vàlida i útil per avaluar aquesta mena de continguts.

Alguns dels aspectes sobre els que es podria fonamentar l'observació poden ser els següents:

- El coneixement de les parts del cos
- Estructuració corporal
- La simetria corporal
- La cura del seu cos
- El domini lateral.
- La discriminació visual, auditiva i tàctil
- L'acceptació de les seves possibilitats
- La cooperació amb companys i companyes.
- Participació i implicació en les sessions.
- Capacitat d'orientar-se i situar-se a l'espai
- Utilització de les nocions tipològiques en l'espai
- Ajust dels moviments corporals a diferents situacions
- Sincronització del moviment a estructures rítmiques
- Reproducció d'estructures rítmiques
- Altres...

## **2.2. L'avaluació dels continguts d'habilitats coordinatives**

Els continguts sobre habilitats coordinatives o, el que és el mateix, sobre les habilitats i destreses motrius bàsiques assoleix gran importància en el segon cicle de primària. Posteriorment, el seu treball es perllonga de manera decreixent fins el primer cicle de secundària (habilitats motrius).

La finalitat més important en el treball i de l'avaluació de les habilitats coordinatives és la creació i formació d'una base motriu ampla, variada i inespecífica en els alumnes; és tracta d'establir la motricitat bàsica que posteriorment permetrà l'adquisició d'un repertori motriu més específic.

L'avaluació s'orientarà bàsicament als aspectes coordinatius i a l'adquisició d'habilitats motrius bàsiques amb un augment progressiu de la seva destresa. Seran, per tant, els aspectes qualitatius del moviment els que centraran l'atenció de l'avaluació. Els aspectes més quantitius començaran a estar presents des del punt de vista d'anar combinant l'habilitat amb els requeriments de capacitats condicionals en la realització de les mateixes.

### **a) Aspectes a avaluar:**

Tradicionalment, s'ha referit als desplaçaments, els salts, els girs, els llançaments i recepcions... per tipificar els continguts propis de les habilitats coordinatives o habilitats motrius bàsiques. En altres publicacions (Díaz Lucea, 1999) ja hem qüestionat aquesta classificació perquè entenen que no

correspon amb els processos internes de l'aprenentatge de les persones i que són el resultat visible d'aquests aprenentatges. És a dir, els moviments que observen són el resultat d'un procés d'aprenentatge el qual es produeix internament gràcies a la posada en joc de recursos i estratègies personals.

Així, els desplaçaments, els salts, els girs, el maneig d'objectes... són activitats per desenvolupar habilitats i destreses motrius que tenen el seu sentit en els recursos interns que cada persona posa per aprendre. En aquests mateix sentit, utilitzarem aquesta mena d'activitats per avaluar els continguts d'aquest bloc, però la finalitat no serà que corri molt, que salti determinada distància o alçada sinó que, tant l'aprenentatge i l'avaluació s'encaminaran a avaluar les habilitats i destreses motrius bàsiques referents a:

- Interacció motriu de la persona en l'espai (HDMB espai-corporals)
- Interacció motriu de la persona en referència al temps (HDMB espai-temporals)
- Interacció de la persona amb objectes i instruments (HDMB instrumentals)
- Interacció i comportament de la persona amb altres persones (HDMB socials)
- Interacció de la persona amb companys per assolir fites comuns (HDMB de cooperació)
- Interacció de la persona amb altres per tal d'oposar-se a les seves accions (HDMB d'oposició)
- Interacció de la persona cooperant amb companys per tal d'oposar-se a altres persones (HDMB de cooperació-oposició)
- Capacitat de la persona per resoldre situacions motrius (HDMB estratègiques)

#### **b) orientació general de l'avaluació:**

Els aspectes qualitatius centraran l'atenció de l'avaluació de les habilitats coordinatives sent, per tant, els instruments d'observació els que millor s'adeqüen per avaluar aquests continguts. Els aspectes possibles sobre els que s'orientarà l'avaluació poden ser, entre molts altres, els següents:

- La consecució de les habilitats i el nivell de destresa en la mateixa.
- El grau d'aplicació de les habilitats.
- La coordinació i fluïdesa de moviments.
- L'acceptació de les seves possibilitats
- La cooperació amb companys i companyes.
- Accions d'oposició a companys i companyes

- L'eficàcia i l'eficiència en les accions motrius.
- La capacitat de donar respostes motrius riques i variades.
- La creativitat en les realitzacions motrius.
- La capacitat estratègica
- La capacitat d'aprenentatge motor.
- La interacció amb objectes
- La interacció amb companys i companyes
- La interacció amb objectes i companys i companyes
- Participació i implicació en les sessions.
- Control corporal en els girs
- Control corporal en els salts
- Control corporal en els desplaçaments
- Control corporal en els llançaments i recepcions
- Control corporal en els equilibris
- Altres...

### **2.3. L'avaluació dels continguts de les capacitats condicionals**

En l'avaluació de l'Educació Física escolar, les capacitats condicionals han ocupat un lloc destacat i quasi únic com a contingut objecte d'avaluació. Diferents factors han fet que, tradicionalment, l'avaluació de l'Educació Física gires tan sol al voltant d'aquests continguts.

Hem de considerar que aquests continguts ocupen tan sols una part dels currículums i que en primària, la seva presència és molt inferior a la d'altres continguts. Per tant, la seva avaluació ha de ser proporcional al treball dedicat a les mateixes i a la seva presència percentual en els currículums.

Els instruments i mitjans per avaluar les capacitats condicionals són els més nombrosos, coneguts i generalitzats. Corresponen amb instruments d'experimentació i acostumen a utilitzar referències normatives en la valoració dels resultats. Generalment, la finalitat d'aquesta avaluació ha estat orientada a qualificar o posar nota als alumnes.

Actualment, i dins del context educatiu escolar pensem que l'avaluació de les capacitats condicionals pot combinar perfectament l'experimentació amb l'observació i molts altres instruments. És a dir, serà necessari, no tan sols saber el temps invertit en una cursa de velocitat, sinó també la manera en què l'alumne l'ha realitzat (predisposició, esforç, nivell tècnic en les diferents accions, despesa energètica, etc.)



**a) Aspectes a avaluar:**

Els aspectes que es poden avaluar de les capacitats condicionals en els centres escolar se centren sobre els següents:

- **Aspectes antropomètrics:** es refereixen a determinats aspectes cineantropomètrics els quals aporten informació sobre el moment i l'estat de desenvolupament de les persones i defineixen les característiques biotipològiques de les mateixes.

Els aspectes antropomètrics no són l'objectiu més important de l'avaluació de les capacitats condicionals en l'escola. La seva valoració és més pròpia de les activitats físico-esportives amb finalitats de rendiment.

Ocasionalment, es poden dur a terme a l'escola algunes valoracions antropomètriques, les quals, pel general es poden referir, entre altres factors, als següents: estatura, pes, somatotip, envergadura, proporcions, percentatges de greix, massa muscular...

- **Capacitats orgàniques:** referides a la capacitat de realitzar esforços perllongats utilitzant un gran nombre de grups musculars. Estan vinculades, per tant, als sistemes cardiovascular i respiratori. Les proves que s'utilitzen es fonamenten en la valoració del consum màxim d'oxigen i/o la freqüència cardíaca. Valoren els diferents tipus de **resistència**.

Existeixen dos tipus de proves per a la seva valoració: les proves de camp i les de laboratori. Les primeres utilitzen mètodes indirectes fonamentats en la relació entre el  $\text{VO}_2$  i la intensitat de l'esforç. Les proves de camp amb mètodes indirectes es realitzen a partir dels valors de la freqüència cardíaca.

Les proves de laboratori acostumen a utilitzar mètodes directes a partir de l'anàlisi de gasos ( $\text{O}_2$  i  $\text{CO}_2$ ) en la realització de determinat esforç. Aquestes són gairebé impensables que es puguin dur a terme en els centres escolars.

Les proves poden ser d'intensitat màxima o submàxima. Les primeres porten a la persona fins l'esgotament mentre que les segones requereixen un esforç més moderat.

La carrega pot ser aplicada de formes diferents per tal de valorar els diferents tipus d'esforç. Així, aquesta pot ser: carrega constant, d'augment continu, creixent amb temps de repòs intermitjos i augment de la carrega per nivells.

- **Capacitats morfològiques:** valoren diferents aspectes de l'aparell muscular i esquelètic i comprenen les capacitats de **força**, **velocitat** i **flexibilitat** i les seves diferents maneres en què les mateixes en poden manifestar.

Per tant, els aspectes a avaluar de les capacitats condicionals en l'escola es concreten en els següents:

- **Resistència** aeròbica (l'anaeròbica no és recomanable treballar-la explícitament en les edats escolars).

- **Velocitat:** de desplaçament, gestual i de reacció.
- **Força:** màxima, ràpida i força-resistència
- **Flexibilitat.**

**b) orientació general de l'avaluació:**

Com ja hem dit anteriorment, l'avaluació de les capacitats condicionals es pot realitzar per:

- Utilització exclusiva de tests i bateries de tests estandarditzades; és a dir, amb instruments d'experimentació.
- Exclusivament per instruments d'observació.
- Mitjançant la combinació proporcional dels dos anteriors.

*- Mitjançant tests i bateries de tests:*

Existeixen múltiples publicacions a les que ens podem adreçar per tal de conèixer un ampli repertori de proves per avaluar a partir d'aquesta alternativa així com el protocol d'aplicació de les mateixes.

L'orientació general que aquests instruments poden tenir es:

- De caràcter general
- De condició física relacionada amb la salut
- De condició física orientada al rendiment
- Altres...

*- Mitjançant procediments d'observació:*

L'orientació de l'avaluació de les capacitats condicionals mitjançant instruments d'observació es dirigeix a considerar els aspectes més qualitatius que estan implícits en la realització de qualsevol de les mateixes. Aquesta mena de proves no determinen nivells de condició física ni evolució de les mateixes, però aporten informació sobre altres aspectes que tenen més relació amb el procés educatiu.

Entre altres aspectes, l'observació es pot centrar en els següents:

- Grau de participació i implicació en les activitats.
- Hàbits i normes d'higiene.
- L'esforç i constància.
- Administració de les capacitats motrius.

- Observar errors en l'execució de determinats elements tècnics (postures pel treball de flexibilitat, tècnica de sortides de velocitat, biomecànica de determinada carrera; posicions correctes per treballar determinats exercicis de força, etc.).
- Altres...

*- Mitjançant tests, bateries de tests i procediments d'observació:*

És l'alternativa més vàlida per l'avaluació d'aquests continguts en el context escolar. Es tracta de combinar de manera proporcional en cada cas les dues alternatives anteriors.

## **2.4. L'avaluació dels continguts d'expressió corporal**

En l'expressió corporal, l'amplitud del terme, l'amplia gamma de continguts i les peculiars característiques d'alguns dels mateixos, fan difícil poder establir pautes i orientacions per l'avaluació de la mateixa.

L'expressió corporal és un contingut que sempre ha estat present en l'escola en moltes de les seves formes i manifestacions en què aquests es pot donar. El teatre, el mim, el gest, la dansa, l'espectacle, el llenguatge corporal, etc. són, entre molts altres, continguts propis del treball i de l'avaluació d'aquest bloc a l'escola.

Si partim d'una primera diferenciació dels seus continguts podem orientar l'avaluació en dos vessants diferents. Per una part, l'expressió corporal acull un conjunt de continguts que no responen a cap model ni forma ni gest establert prèviament, ens referim a continguts de lliure expressió i comunicació.

Per altra part, les dansa, els balls i altres manifestacions d'aquesta mena corresponen a continguts que tenen una forma i una tècnica establerta i que estan més pròxim a models coneguts i estandarditzats. Per tant, podem parlar de continguts que busquen la reproducció de models.

A partir d'aquesta diferenciació és possible establir els aspectes a avaluar i la seva orientació.

### **a) Aspectes a avaluar:**

Els aspectes a avaluar en els continguts de l'expressió corporal seran aquells que especifiquen els dissenys curriculars i que, tal com ja hem apuntat abans, es concreten en aquests dos grans àmbits:

- *Continguts de lliure experimentació i expressió:*
  - El cos com instrument d'expressió i comunicació
  - El llenguatge corporal

- Tècniques d'expressió i comunicació
- *Continguts que reproduïxen determinats models:*
  - Adequació del moviment a les danses, balls, etc.

**b) Orientació general de l'avaluació:**

Els diferents instruments d'observació, així com alguns d'evocació o síntesi poden ser el recurs més adequats per avaluar els continguts referents a l'expressió i comunicació corporal. Entre altres aspectes i elements possibles, els següents donen aquesta orientació:

- Capacitat de comunicació.
- Capacitat expressiva.
- Capacitat de representar.
- Domini de les tècniques.
- Sentit rítmic.
- Capacitat creativa i imaginativa.
- La comprensió i interpretació del gest i del llenguatge corporal.
- Utilització de recursos variats.
- Produccions expressives.
- Superació de pors, temors, inhibicions, etc.
- La relació amb els companys i companyes.
- Predisposició al treball d'expressió corporal.
- Participació i implicació en les sessions.
- Coneixement i domini tècnic de les danses i balls
- Control sobre estats emocionals del cos (relaxació, respiració, etc).
- La plasticitat de la creació.
- Altres...

**2.5. L'avaluació dels continguts dels jocs**

Els jocs, com una forma més d'activitat física, formen part del currículum i, especialment, del de primària. Tenen una evolució al llarg de les dues etapes d'ensenyament obligatori que va de les formes més senzilles i espontànies del primer cicle de primària a les més reglades i especialitzades de la secundària.

Els instruments d'observació i alguns d'evocació i síntesis seran els més adequats per avaluar aquests continguts.

**a) Aspectes a avaluar:**

Els aspectes a avaluar són els que es recullen en els respectius dissenys curriculars i que es concreten en els respectius projectes educatius dels centres. Dins de l'amplia gamma i varietats de jocs possibles a treballar i avaluar en l'escola i, sense pretendre fer una classificació dels mateixos, els més habituals i comuns seran:

- Jocs de cooperació.
- Jocs d'oposició.
- Jocs de cooperació i oposició.
- Jocs de destresa i adaptació.
- Jocs d'iniciació a habilitats esportives
- Jocs tradicionals i autòctons.
- Jocs de simulació.
- Jocs en el camp o medi natural.
- Altres...

**b) orientació general de l'avaluació:**

Alguns dels aspectes en què es pot fonamentar l'observació o verificació del comportament poden ser els següents:

- Participació i implicació en les sessions.
- Col·laboració i aportació d'idees.
- Nivell de participació e implicació en el joc.
- Acceptació i respecte de les regles de joc.
- Acceptació del desenllaç o resultat final del joc.
- Resolució dels problemes (tant motrius com d'altra mena) que el joc pot plantejar.
- Actituds i comportaments en el desenvolupament del joc
- Coneixement de les seves normes.
- Capacitat de proposar alternatives i variants al joc.
- Altres...

**2.6. L'avaluació dels continguts de les activitats físico-esportives**

Les activitats físiques i els esports constitueixen un conjunt de continguts que tenen especial presència i importància en l'etapa de secundària. L'avaluació dels mateixos ha d'orientar-se a la consolidació d'hàbits de pràctica

durable i per tant, no es pot plantejar aquesta des d'un punt de vista de discriminació i menyspreu per aquells que, per diferents factors no gaudeixen de determinats nivells de pràctica. L'esport ha de ser un element d'integració de tots els alumnes i, per tant, l'avaluació ha de permetre que cada un dels alumnes trobi un lloc en la pràctica esportiva.

Així doncs, l'avaluació ha de situar-se en la doble vessant de, per un costat, vinculada a escales d'actituds i valors i, per altre costat, a l'adquisició d'un determinat grau d'habilitat que permeti a cada alumne la seva integració en la seva pràctica.

#### **a) Aspectes a avaluar:**

Dins de l'ampli repertori d'activitats físiques i esportives que poden ser practicades en l'escola i dels diferents comportaments que conformen cada disciplina esportiva podem concretar que, en el seu conjunt, els aspectes que intervenen i que seran objecte d'avaluació son:

- Conjunt de tècniques (gestoformes pròpies de cada modalitat esportiva)
- Accions tàctiques individuals i col·lectives (tant dels companys com dels adversaris).
- Actuació segons el reglament (coneixement, aplicació, utilització, respecte, etc.).

#### **b) orientació general de l'avaluació:**

En l'avaluació de les habilitats esportives s'han diferenciat dos formes o possibles maneres d'actuar les quals responen, cada una d'elles, a dos plantejaments o orientacions de la mateixa. La primera tracta d'esbrinar i mesurar, de la manera més fiable i objectiva possible, el nivell d'habilitat que cada persona té vers un esport determinat o qualsevol dels seus elements tècnics, gestes o accions. La segona, intenta avaluar aspectes que tenen un caire més qualitatiu i que estan més pròxims a situacions reals de la pràctica. Per tant, aquesta última tracta de realitzar una avaluació més global i el més semblant a una situació real.

Godbou (1973), citat per Blázquez (1990) es refereix a aquestes dues formes d'avaluar les habilitats esportives anomenant-les *in vitro* a la primera i *in viu* a la segona. L'avaluació *in vitro* tracta de delimitar una situació asèptica allunyada de la situació real de joc i, a través de proves o tests que tenen nivells molt elevats d'objectivitat, mesurar l'habilitat de cada persona en determinada acció.

L'avaluació *in viu* avalua al subjecte quan aquest es troba immers en una situació el més pròxima a la realitat; és a dir, en una situació real de joc. En contra dels tests, aquesta forma d'avaluació utilitza l'observació sistemàtica mentre l'individu està implicat en la pràctica de determinat esport. En aquest

cas, l'observació pot ser totalment objectiva quan aquesta se centra sobre elements que no admeten termes mitjos o apreciacions, simplement, es tracta de comprovar si es dóna o no determinat comportament, acció, etc.; és a dir, situacions que permeten una diferenciació entre el Sí o el NO.

L'observació en l'avaluació in viú també pot ser sobre elements que admeten decisions en funció d'un judici de l'avaluador a partir d'una escala de mesura mental.

*- Avaluació in vitro:*

L'avaluació in vitro té l'avantatge de gaudir de nivells molt alts d'objectivitat, estandardització i fiabilitat i, en contra, perd realisme i validesa.

De totes formes, el que s'atorgui a aquesta forma d'avaluació un alt nivell de fiabilitat és un fet bastant qüestionable en el context escolar ja que en un procés d'aprenentatge o d'iniciació esportiva aquest concepte és molt relatiu i poc fiable. Per exemple, un alumne que, in vitro sigui capaç d'encistellar 20 llançaments de 20, des del punt de vista de la fiabilitat aquesta seria màxima però, caldria saber si en situació de joc real seria capaç de tenir també un 100% d'encerts en els llançaments.

Alguns instruments o mitjans que es poden utilitzar per avaluar els esports des d'una situació in vitro son:

- Tests totalment estandarditzats.
- Circuits o recorreguts.
- Proves d'execució
- Altres

*- Avaluació in viú:*

L'avaluació in viú és molt més apropiada en un procés d'ensenyament i aprenentatge que pretén que l'alumne aprengui i progressi. Aquesta posseeix un major nivell de realisme i de validesa, aspectes aquests que ajuden molt més a incidir positivament en l'aprenentatge; és a dir, en un procés d'iniciació esportiva.

Les situacions més habituals per una avaluació in vitro acostumen a ser les següents:

- Observacions en situacions reduïdes, en les que s'acostuma a fer adaptacions i modificacions de les accions de l'esport corresponent i on l'alumne pugui demostrar el que sap i alhora observar els errors i dificultats per tal de regular el procés.
- Observacions en situacions reals de joc. En el context educatiu, aquestes situacions de joc real no tenen per finalitat el rendiment

esportiu sinó l'aprenentatge i domini de determinat esport i el seu posterior perfeccionament.

Alguns dels instruments que es poden fer servir per fer una avaluació in viú son els registres d'esdeveniments; cronometratges; mostreig de temps; llistes de control; escales de classificació...

### **3. CONCRECIÓ DE LES ACTIVITATS I DELS REFERENTES D'AVALUACIÓ DE LES UNITATS DIDÀCTIQUES**

En la concreció màxima del currículum, el professor ha de definir els respectius programes de l'àrea i, amb ells, les activitats i els criteris que orientaran l'avaluació de les respectives unitats didàctiques.

Per tal d'orientar als docents en aquest procés de presa de decisions de màxima concreció de l'avaluació en les respectives unitats didàctiques, proposem un seguit de passos, els quals pretenen, sistematitzar i concretar al màxim el procés de disseny de les activitats i dels referents de l'avaluació.

Es tracta d'una proposta que pretén reflexionar i especificar els diferents moments i accions que es porten a terme alhora de decidir l'orientació de l'avaluació de les unitats didàctiques.

#### **❶ *Identificar els objectius terminals als que fan referència els continguts de la unitat didàctica***

Els objectius terminals del primer nivell de concreció del currículum precisen, per a cada àrea, el tipus i el grau d'aprenentatges que han de realitzar els alumnes a propòsit dels continguts específics. Són indicadors de l'aprenentatge que s'espera que els alumnes hagin assolit pel que fa a les capacitats indicades en els objectius generals. Els criteris d'avaluació assenyalen els aprenentatges bàsics i rellevants de l'àrea; són flexibles i no han de ser aplicats de manera mecànica.

Els objectius terminals poden referir-se a continguts de tipus conceptual, procedimental o actitudinal i solen referir-se a cadascun dels blocs de continguts de l'àrea.

Amb ells es tracta de garantir l'aprenentatge de les capacitats expressades en els objectius generals i vincular les diferents unitats didàctiques tant als objectius com als continguts de l'àrea. Un objectiu terminal pot ser assolit, de manera satisfactòria, en una sola unitat didàctica com també que la seva consecució sigui el resultat de la suma dels continguts de diverses unitats.

Es tracta, doncs, de relacionar els diferents continguts de cada unitat didàctica amb els objectius terminals corresponents. Això és el punt de partida per a l'elecció i el disseny dels instruments d'avaluació.



**② *Determinar les activitats d'avaluació a partir de la seva intencionalitat (inicial, formativa, sumativa)***

Es tracta de prendre una decisió pel que fa als moments que anem a realitzar activitats d'avaluació. Prenent com a referència la dimensió temporal de l'avaluació hem de decidir si realitzarem una avaluació inicial i/o formativa i/o sumativa.

**③ *Determinar les activitats d'avaluació a partir dels objectius didàctics***

Es tracta de no perdre de vista els objectius plantejats en la unitat didàctica i assegurar que l'avaluació determini la consecució dels mateixos i el seu grau de consecució.

Això fa necessari un estudi i anàlisi dels objectius didàctics per poder determinar l'orientació que es donarà a tot el procés avaluatiu de la unitat. D'alguna manera es tracta d'establir l'orientació normativa i/o criterial de l'avaluació, i d'establir la idea general dels instruments i activitats de la mateixa.

**④ *Definir els instruments que se'n van a utilitzar***

És una decisió sobre l'elecció dels instruments que seran més idonis per dur a terme la recollida de les informacions referents al procés d'aprenentatge dels alumnes i que posteriorment ens permetrà establir una valoració de les esmentades informacions.

**⑤ *Designar com s'integren els conceptes, els procediments i les actituds***

És lògic pensar que si en una unitat didàctica hem plantejat continguts referents als àmbits procedimental, conceptual i actitudinal, que aquests siguin avaluats. És, per tant, necessari decidir la manera com anem a obtenir informació respecte d'aquests tres tipus de continguts:

- Anem a utilitzar un instrument per a cada àmbit?
- Anem a integrar els tres àmbits en un sol instrument?
- Dels diferents instruments que hem pensat utilitzar per a l'avaluació: anem a integrar en cadascun d'ells els tres àmbits de continguts?

**⑥ *Establir els comportaments o trets més importants a partir dels objectius i continguts***

Consisteix a identificar aquells comportaments motrius més representatius dels continguts i objectius plantejats en la unitat didàctica i que serviran com element de valoració i judici de l'assoliment o no dels mateixos.

Es tracta d'establir un llistat de frases (ítems) referents a aquelles conductes que volem comprovar i que constituïran la definició i concreció dels diferents instruments establerts prèviament. En la perspectiva d'avaluació criterial fonamentada en instruments d'observació consisteix a establir el "univers de mesura".

En una avaluació fonamentada en l'experimentació i per tant en la comparació normativa consistirà en la selecció o disseny de les proves més representatives dels comportaments o capacitats que es desitgi valorar.

### **7 Assignar nivells d'eficàcia qualitativa o quantitativa**

Els nivells d'eficàcia poden plantejar-se des d'un punt de vista tant quantitatiu com qualitatiu. En el primer cas, la jerarquia s'estableix a partir de la freqüència d'aparició, dels nivells màxims assolits, del nombre de repeticions, etc.; és a dir, sempre a partir d'escalles físiques de mesurament.

En el segon cas, la jerarquia s'estableix en funció de la dificultat dels comportaments o la seva aparició en el procés d'aprenentatge. És el professor el que determina, a partir d'una escala de tipus mental la consecució i grau del comportament i la importància i representativitat del mateix en el conjunt del "univers de mesura".

En els dos casos es tracta de delimitar la "línia de tall", és a dir els requisits mínims per considerar que un alumne ha superat els continguts i objectius més bàsics de la unitat didàctica.

### **8 Determinar nivells d'eficàcia per emetre una qualificació o informe**

Prenent com a referència la "línia de tall" es tracta d'establir diferents nivells tant per la part superior com inferior de la mateixa amb la finalitat de poder prendre decisions pel que fa als nivells assolits per cada alumne.

Generalment i tradicionalment aquestes decisions es refereixen a l'emissió d'una nota o qualificació dels alumnes. En l'actualitat les decisions sobre això han d'anar més enllà de la simple emissió d'una nota o qualificació i han de comportar actuacions concretes i específiques per a cada alumne amb la finalitat d'incidir de manera positiva en la progressió del seu procés d'aprenentatge.

## ***Bibliografia***



- ALLAL, L. (1979): "Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación". En *Infancia y Aprendizaje* nº 11, p. 4-22.
- ALLAL, L. (1991): *Vers une pratique d'évaluation formative*. De Boek Univ. Bruxelles.
- ALVAREZ, J.M. (1985): *Didáctica, currículo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas*. Ed. Alamex S.A. Barcelona.
- ALVAREZ, J.M. (1995): "Valor social y académico de la evaluación". En "*Volver a pensar la educación*" (Congreso internacional de didáctica) (1995). Madrid. Vol. II p. 173-192.
- ARNOLD, P.J. (1991): *Educación física, movimiento y currículum*. MEC/Ediciones Morata. Madrid.
- AUSUBEL, D. et alt. (1983): *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas. México.
- BARBIER, J.M. (1993): *La evaluación en los procesos de formación*. Paidós-MEC. Madrid.
- BENEDITO, V. (1976): *Introducción a los métodos de investigación pedagógica*. Circulo Ed. Universo. Barcelona.
- BLÁNDEZ, J. (1996): *La investigación-acción: un reto para el profesorado*. Inde Publicaciones. Barcelona.
- BLÁZQUEZ, D. (1990): *Evaluar en educación física*. Inde Publicaciones. Barcelona.
- BLÁZQUEZ, D. (1993): "Estructuración de los objetivos de la educación física en la enseñanza primaria". En AAVV: *Fundamentos de educación física para primaria*. Volumen II. Inde Publicaciones. Barcelona, p. 977-1016
- BLÁZQUEZ, D. (1993): "Perspectives de l'Avaluació en Educació Física i Esport". En *Apunts d'Educació Física* nº 31, p. 5-16.
- BLÁZQUEZ, D. (1994): "Los contenidos de la educación física: evolución y corrientes que han originado. Valor y tratamiento educativo que han recibido las corrientes más extendidas". En DIAZ LUCEA, J. (Coord.): *Temario específico para oposiciones al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria*. Tema nº 4. Inde Publicaciones. Barcelona.
- BLÁZQUEZ, D. (1994): "Estrategias de evaluación formativa en Educación Física y deporte". En revista *Habilidad Motriz* nº4, p. 5-15
- BLOMM, B. (1979): *Taxonomía de los objetivos*. Ed. Marfil. Alcoy. (1956, Edición original en castellano)
- BOLIVAR, A. (1995): *La evaluación de valores y actitudes*. Anaya. Fuenlabrada, Madrid.

- BONNET, J.P. (1988): *Vers une pédagogie de l'acte moteur*. Editions Vigot. París.
- CALZADA,, A. (1995): *Programa informático: Evaluación en centros docentes y deportivos*. Ed. Gymnos. Madrid.
- CARDINET, J. (1988): "La objetividad de la evaluación". En HUARTE (coord.): *Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica*. Ed. Narcea. Madrid.
- CASTAÑER, M. y CAMERINO, O. (1991): *La educación física en la enseñanza primaria*. Inde Publicaciones. Barcelona.
- CASTEJON, F. (1996): *Evaluación de la Educación Física por indicadores educativos*. Ed. Wanceulen. Sevilla.
- CLARK, C.H. y PETERSON, P. (1986): "Procesos de pensamiento de los docentes". En WITTROCK, M.C.: *La investigación en la enseñanza, III*. Paidós-MEC. Barcelona, p. 444-539.
- COLL, C. (1986): "Hacia la elaboración de un modelo de diseño curricular". En *Cuadernos de Pedagogía nº 139*.
- COLL, C. (1986): *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Barcelona.
- COLL, C. (1987): *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Ed. Laia. Barcelona.
- CONTRERAS, J. (1985): "¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado". En *Revista de Educación nº 277*, p. 5-28.
- CONTRERAS, O. (1998): *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista*. Inde Publicaciones. Barcelona.
- COOK, T.D. y REICHARDT, CH.S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Ediciones Morata. Madrid.
- CRONBACH, L. (1963): Course improvement through evaluation, *Teachers College Record*, 64, p. 672-683
- DE LA TORRE, S. (1994): *Innovación curricular: proceso, estrategias y evaluación*. Ed. Dykinson, SL. Madrid.
- DEVÍS, J. y PEIRÓ, C. (1992): *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: La salud y los juegos modificados*. Inde Publicaciones. Barcelona.
- DÍAZ LUCEA, J. (1993) "El desarrollo motor y su implicación didáctica". En AAVV: *Fundamentos de educación física para enseñanza primaria*. Inde Publicaciones. Barcelona.
- DÍAZ LUCEA, J. (1993): "L'avaluació de l'educació Física en el tercer nivell de concreció de la reforma educativa". En *Apunts d'Educació Física nº 31*, p 39-54.

- DÍAZ LUCEA, J. (1993): *Unidades didácticas para Secundaria I: De las habilidades básicas a las habilidades específicas*. Inde Publicaciones. Barcelona.
- DÍAZ LUCEA, J. (1994): "Evolución de las capacidades motrices en relación con el desarrollo evolutivo general. Educación sensomotriz y psicomotriz en las primeras etapas de la infancia". En DIAZ, J. (Coord.): *Temario desarrollado de los contenidos específicos del área de educación física para el acceso al Cuerpo de Maestros de Educación Primaria* (tema nº 10). Inde Publicaciones. Barcelona.
- DÍAZ LUCEA, J. (1994): "La programación. Aplicación de los principios psicopedagógicos y didácticos, el enfoque globalizador. Estructura y elementos de las unidades de programación. Formas organizativas para favorecer la comunicación e interacción social". En DÍAZ, J. (Coord.) *Temario general para opciones a primaria* (tema nº7). Inde Publicaciones. Barcelona.
- DÍAZ LUCEA, J. (1994): *El Currículum de la educación física en la Reforma Educativa*. Inde Publicaciones. Barcelona.
- DÍAZ LUCEA, J. (1995): "De l'objecte cultural al contingut d'ensenyament en educació física". En *Interaula* nºs 24 y 25, p. 24-26.
- DÍAZ LUCEA, J. (1998): "Un modelo de evaluación orientado a la toma de decisiones en el ámbito universitario". En *Actas de I Jornadas Estatales de Experiencias Educativas*. Universidad Autonoma de Barcelona. P. 199.
- DÍAZ LUCEA, J. (1999): *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas*. Inde Publicaciones. Barcelona.
- DÍAZ LUCEA, J. (2001): 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. Departament de Pedagogia Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis Doctoral.
- DÍAZ LUCEA, J. (2002): "Les teories implícites dels professors d'Educació Física" En *Apunts d'Educació Física* nº 70, p 16-24.
- ERICKSON, F. (1977): *Some approaches to injury in schoolcommunity ethnography*. Anthropology and Education Quarterly, 8.
- EISNER, E. (1987): *Procesos cognitivos y currículum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Martinez Roca. Barcelona.
- ELLIOT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Ed. Morata. Madrid.
- ESCUDERO, J.M. (1986): "El pensamiento del profesor y la innovación educativa". En Villar, L.M. (ed): *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones. Actas del I Congreso Internacional sobre "Pensamiento de profesores y toma de decisiones"*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

- FERNÁNDEZ PEREZ, M. (1986): "Evaluación y toma de decisiones". En VILLAR, L:M: (Ed.): *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, p. 41-112.
- FERRÁNDEZ et alt. (2000): *El Formador de Formación Profesional y Ocupacional*. Octaedro. Barcelona.
- FERRÁNDEZ, A. (1996): "El formador en el espacio formativo de las redes". *Educación* nº 20, p. 105-116.
- FRAILE, A. (1995) *El maestro de educación física y su cambio profesional*. Almaru Ediciones. Salamanca.
- FREIRE, P. (1990): *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Ed. Piados/MEC. Barcelona.
- FULLAN, M. (1982): *The Meaning of Educational Change*. Teachers College. Press. Nueva York
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1992): *Currículum d'Educació Infantil*. Departament d'Ensenyament. Barcelona.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1992): *Currículum d'Educació Primària*. Departament d'Ensenyament. Barcelona.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1992): *Currículum d'Educació Secundària Obligatoria*. Departament d'Ensenyament. Barcelona.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1992): *El projecte curricular i la programació*. Departament d'Ensenyament. Barcelona.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1992): *L'ensenyament Secundari Obligatori i el Batxillerat en la nova proposta educativa*. Departament d'Ensenyament. Barcelona.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1992): *Ordenació curricular d'Educació Infantil i Educació Primària. Recull de normativa*. Departament d'Ensenyament. Barcelona.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1992): *Orientacions per al desplegament del currículum Educació Infantil i Primària*. Departament d'Ensenyament. Barcelona.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1994): *L'avaluació a l'Educació Primària. Orientacions per al desplegament del currículum d'Infantil i Primària..* Departament d'Ensenyament. Barcelona.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1996): *L'avaluació a l'ESO*. Departament d'Ensenyament. Barcelona.
- GIMENO, J. (1982): *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Morata. Madrid.



- GIMENO, J. (1983): "El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de investigación y formación del profesorado". En *Educación y Sociedad* nº 21, 55-73
- GIMENO, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ed. Morata. Madrid.
- GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal editor. Madrid.
- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales (Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje)*. Ed. Paidód/MEC. Barcelona.
- GÓMEZ ARBEJO, B. (1990): *Evaluación criterial*. Narcea. Madrid.
- GONZÁLEZ ALVAREZ, A. (1996): "Evaluación de la condición física y su estructura factorial en el periodo escolar". En *Revista Española de Educación Física y Deportes*, vol. 3, 3, p. 11-22.
- GONZÁLEZ SOTO, A.P. (1989): "Los ejes de la innovación: el centro educativo y el profesorado". En GONZÁLEZ SOTO, A.P. (Coord.): *Estrategias de innovación*. UNED. Madrid.
- GÓNZALEZ, M.T. y ESCUDERO, J.M. (1987): *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Editorial Humanitas. Barcelona.
- GUTIÉRREZ, M. (1995): *Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Gymnos Editorial. Madrid.
- IMBERNON, F. (1989): *La formación del profesorado. El reto de la reforma*. Laia. Barcelona.
- IMBERNON, F. (1993): "Reflexiones sobre la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje". En *Aula*, 20 monográfico "La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje". (5-7).
- JORBA, J. y SANMARTÍ (1994): *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua*. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid.
- JORBA, J. y CASELLAS, E. (1996): *La regulació i l'autoregulació dels aprenentatges*. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- KEMMIS, S. (1988): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Ed. Morata. Madrid.
- KIRK, D. (1990): *Educación física y currículum*. Servicio de publicaciones Universidad de Valencia. Valencia.
- LAFOURCADE, P.D. (1972): *Evaluación de aprendizajes*. Ed. Cincel. Madrid.
- LEON, O. y MONTERO, I. (1996): *Diseño de investigaciones*. Mcgraw-Hill. Aravaca (Madrid).

- LÓPEZ PASTOR, V. (1999): *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación de profesorado*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valladolid. Valladolid.
- LÓPEZ PASTOR, V. (coord.), (1999): *Educación Física, evaluación y reforma*. Ed. Diagonal. Segovia.
- LÓPEZ PASTOR, V. (2000): *Evaluación compartida. descripción y análisis de experiencias en Educación Física*. Publicaciones M.C.E.P. Sevilla.
- LÓPEZ PASTOR, V.M. (2000): En busca de una evaluación formativa en educación física: análisis crítico de la realidad existente, presentación de una propuesta de análisis general y de la puesta en práctica. En *Apunts d'Educació Física* nº 62, p 16-26.
- LESELBAUM, M. (1982): *Autonomie et auto-évaluation*. Paris: Economica.
- LOWYCK, J. (1988): "Pensamientos y rutinas del profesor: ¿una bifurcación?". En: VILLAR ANGULO: *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores*. Ed. Marfil. Alcoy.
- MAGER, R. (1974): *Formulación operativa de objetivos didácticos*. Marova. Madrid.
- MAHONEY, M.J. (1981): "El procesamiento de información". En PÉREZ GÓMEZ, A. y ALMARAZ, J. (Dir): *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Zero Zyx. Madrid, p. 414-440.
- MARCELO, C. (Ed., Lit.), (1992): *El pensamiento del profesor y el desarrollo profesional*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MARCELO, C. (1984): "Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones de los profesores en la planificación de la enseñanza". En *Revista Enseñanza* nº 4-5.
- MARCELO, C. (1987): *El pensamiento del profesor*. Ediciones Ceac. Barcelona.
- MARCELO, C. (1987): *Planificación y enseñanza. Un estudio sobre el pensamiento del profesor*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MARCELO, C. (1988): *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MARRERO, J. (1986): "El pensamiento del profesor y la planificación de la enseñanza". En Villar Angulo, L.M. (Ed.): *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, p. 462-476
- MARRERO, J. (1993): *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento práctico*. Aprendizaje Visor. Fuenlabrada, Madrid.
- MARTÍNEZ, A y CALVO, A.R. (1996): *Técnicas para evaluar la competencia curricular en educación primaria*. Ed. Escuela Española. Madrid.

- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1988): *Programación y evaluación de la enseñanza: problemas y sugerencias didácticas*. Consorci d'Editors Valencians SA. Valencia.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1991): *Proyectos curriculares y práctica docente*. Diada. Sevilla.
- MEC (1989): *Libro blanco para la reforma educativa*. Madrid.
- MEC (1992): *Diseño curricular base. Educación Infantil*. Madrid.
- MEC (1992): *Diseño curricular base. Educación primaria*. Madrid.
- MEC (1992): *Diseño Curricular Base*. Madrid
- MEC (1992): *Diseño Curricular: área de Educación Física para Primaria*. "Cajas Rojas". Madrid.
- MEC (1992): *Propuestas de secuencia en Educación Física*. Ed. Escuela Española. Madrid.
- MEDINA RIVILLA, A. (1994): "teoría y modelos de evaluación". En *cursos de verano UNED, "la evaluación de centros, profesores y alumnos en el desarrollo de la LOGSE"*. Ávila. UNED.
- MONEREO, C. et alt. (1994): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Ed. Graó. Barcelona.
- MUNZIATI, G. (1990): "Pour construire un dispositif d'évaluation formative". *Cahiers pédagogiques*, 280, p. 47-64.
- NOVAK, J.D. i GOWIN, D.B. (1989): *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca. Barcelona
- PEREZ CERDAN, J. (1994): "Autoevaluación de las capacidades físicas". En *Aula*, 19 (suplemento), p. 3-18.
- PEREZ GÓMEZ y GIMENO, J. (1988): "Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico". En *Infancia y Aprendizaje* nº 42, p. 37-63.
- PEREZ GÓMEZ, A. (1983): "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica". En GIMENO, J. y PEREZ GÓMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid, p. 95-138
- PEREZ GÓMEZ, A. (1984): "El pensamiento del profesor: vínculo entre la teoría y la práctica". En ponencia presentada en *Simposio sobre la teoría y práctica de la innovación en formación y perfeccionamiento del profesorado*. Madrid.
- PEREZ GÓMEZ, A. (1989): *Análisis didáctico de las teorías del aprendizaje*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Malaga.
- PEREZ GÓMEZ, A. (1992): "Enseñanza para la comprensión". En GIMENO, J. y PEREZ GÓMEZ, A.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.

- PEREZ GÓMEZ, A. (1994): *El currículum y sus componentes. Hacia un modelo integrador*. Oikos-Thau. Barcelona.
- PERRENOUD, P. (1991): "Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative". *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13(4) p. 49-81.
- PETERSEN, W.H. (1982): *La enseñanza por objetivos de aprendizaje: fundamentos y práctica*. Aula XXI. Educación abierta. Santillana. Barcelona.
- PIERON, M. (1988): *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Gymnos editorial. Madrid.
- PIERON, M. (1986): *Pedagogía de la actividad física y el deporte*. Colección Unisport. Junta de Andalucía. Málaga.
- PILA TELEÑA, A. (1988): *Educación físico deportiva. Enseñanza-aprendizaje*. Ed. Augusto E. Pila Teleña. Madrid.
- POPHAM, W.J. (1971): *Criterion-referenced measurement*. Englewood Cliffs, N.J. Educational Technology Publications. (traduit al castellà: Evaluación basada en criterios, Magisterio Español, 1983)
- POPHAM, W.J. (1983): *Evaluación basada en criterios*. Ed. Narcea. Madrid.
- REIGELUTH, CH. y STEIN, F.S. (1983): *The elaboration theory of instruction, en instructional Design Theories and Models: an Overview of their Current Status*. LEA. Hillsdade, New Jersey.
- REINA, J.J. et alt. (1992): *Proyecto curricular de educación primaria: qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar*. Ed. Escuela española. Madrid.
- RIVAS, J. (1990): "trabajo experimental: test general de Aptitud Motriz (I)". En *Revista de Educación Física*, 32, p. 18-25
- RODRIGO, M.J., RODRIGUEZ, A y MARRERO, J. (1993): *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Aprendizaje Visor. Fuenlabrada, Madrid.
- RODRÍGUEZ, J.A. (1992): *Criterios de evaluación*. Ed. Alambra Longman. Madrid.
- RODRIGUEZ et alt. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. Maracena (Granada).
- RODRÍGUEZ RICO, J. (coord.), (1995): *Desarrollo curricular de Educación Física (primer ciclo de ESO)*. Ed. Escuela Española. Madrid.
- ROSALES, C. (1981): *Criterios para una evaluación formativa*. Ed. Narcea. Madrid.
- ROSALES, C. (1988): *Didáctica. Núcleos fundamentales*. Narcea. Madrid.
- ROSALES, C. (1990): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Narcea. Madrid.

- ROSSELL, M. (1996): *Avaluar, més que posar notes*. Ed. Claret. Barcelona.
- ROSSELLÓ, M. R. (1996): *Investigació i dissenys en teoria del currículum*. Universitat de les Illes Balears. Palma de Mallorca.
- ROTGER, B. (1990): *Evaluación Formativa*. Ed. Cincel. Madrid
- RUL, J. (1995): *La memòria avaluativa del centre educatiu. Un model integrat d'avaluació organitzativa i curricular*. Eines de gestió. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Barcelona.
- SALES, J. (1997): *La evaluación de la Educación Física en primaria: una propuesta práctica*. Ed. INDE. Barcelona
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1986): *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Ed. Gymnos. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano*. Akal Universitaria. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1993): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Ediciones Aljibe. Málaga.
- SCRIVEN, M.S. (1967): The methodology of evaluation. En *perspectives of curriculum evaluation (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, n. 1)*. Chicago. Rand McNally.
- SEBASTIANI, E. (1993): "L'avaluació de l'Educació Física en la reforma educativa". En *Apunts d'Educació Física* nº 31, p 17-26.
- SHAVELSON, R.J. (1986): "Toma de decisiones interactivas: algunas reflexiones sobre los procesos cognitivos de los profesores". En VILLAR ANGULO, L.M. (Ed.): *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. Sevilla.
- SIEDENTOP, D. (1998): *Aprender a enseñar la educación física*. Inde Publicaciones. Barcelona.
- SOSA, F. y TEJADA, J. (1996): "Las teorías implícitas en la formación ocupacional y profesional". En *Educación* nº 20, p. 105-116. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Ed. Morata. Madrid.
- STUFFLEBEAM, D. y SHINKFIELD, A. (1987): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós/MEC. Barcelona/Madrid.
- TAMIR, P. & AMIR, R. (1981): *Retrospective curriculum evaluation: an approach to evaluation of long term effects*. Curriculum inquiry, 11.
- TEJADA, J. (1994): "Innovació curricular: models i estratègies". *Apunts del programa de Doctorat Innovació i Sistema Educatiu*. Documento policopiado.

- TEJADA, J. (1997): *El docent i l'acció medidora*. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona.
- TINNING, R. (1992): *Educación física: la escuela y sus profesores*. Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- TORRES, J. (1991): *El currículum oculto*. Morata. Madrid.
- TOURNEUR, Y., NOEL, B. i DEPOVER, C. (1989): "Évaluation formative et structures d'accueil". *Mesure et évaluation en éducation*. Vol. 12, num. 2-3, p. 119-130.
- TYLER, R. (1973): *Principios básicos del currículum*. Ed. Troquel. Buenos Aires.
- UREÑA, F. (Coord.), (1997): *La educación física en secundaria. Elaboración de materiales curriculares. Fundamentación teórica*. Inde Publicaciones. Barcelona.
- VACA, M. (1996): *La educación física en la práctica en educación primaria*. Edita Escuela Universitaria de Educación de Palencia.
- VALLS, E. (1993): *Los procedimientos de aprendizaje, enseñanza y evaluación*. ICE Universitat de Barcelona Horosi. Barcelona.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1986): *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1987): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Marfil. Alcoy.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1987): *Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los profesores*. Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- VVAA (1993): *Fundamentos de educación física para enseñanza primaria*. Inde Publicaciones. Barcelona.
- VYGOTSKY, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Ed. Crítica. Barcelona.
- VYGOTSKY, L.S. (1987): *La mediación semiótica de la ment*. Traducido por Ignasi Vila. Editorial Eumo. Barcelona.
- ZABALZA, M.A. (1988): "Condiciones metodologicas en el estudio del pensamiento del profesor. Los autoinformes". En MARCELO, C. (Ed.): *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Publicaciones de la Universidad de Sevilla. Sevilla
- ZABALZA, M.A. (1989): *Diseño y desarrollo curricular*. Ed. Narcea. Madrid.
- ZABALZA, M.A. (1991): *Los diarios de clase. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. PPU. Barcelona.

**Documents localitzats a internet:**

BARAKAT, R. (2001): "Utilización del modelo de "tela de araña" para favorecer la autoevaluación y la coevaluación en el primer ciclo de la ESO". [http://www.cnice.mecd.es/recursos/secundaria/educacion\\_fisica/telarana.htm](http://www.cnice.mecd.es/recursos/secundaria/educacion_fisica/telarana.htm)

LÓPEZ, A y VEGA, C.: "Tendencias de la evaluación en Educación Física". En *revista digital efdeportes*. <http://www.efdeportes.com/efd53/evalef.htm>

LOPEZ PASTOR, V.M. (2001): "La complejidad de la evaluación en Educación Física. Perdidos entre la duda y la tradición". En [http://www.geocities.com/la\\_revistilla/REVISTIL/7reflexiones1.html](http://www.geocities.com/la_revistilla/REVISTIL/7reflexiones1.html)

MOLNAR, G.: "Concepto de evaluación aplicada". En *pàgina personal d'internet*. <http://www.chasque.net/gamolnar/evaluacion%20educativa/evaluacion.01.html#anchor51816>

POSADA, F.: "La evaluación en Educación Física". En *pàgina personal d'internet*. <http://www.geocities.com/Athens/Delphi/7636/evalua.html>





## ***Annexes***

1. QÜESTIONARI DEFINITIU
2. TRANSCRIPCIÓ DELS COMENTARIS FETS ALS QÜESTIONARIS



## QÜESTIONARI



**QÜESTIONARI SOBRE LES DECISIONS DEL PROFESSOR  
EN L'AVALUACIÓ DE L'EDUCACIÓ FÍSICA EN LES  
ETAPES OBLIGATÒRIES D'ENSENYAMENT**

Dr. JORDI DÍAZ LUCEA

Aquest qüestionari correspon a un treball de recerca que s'està portant a terme mitjançant una llicència d'estudis retribuïda pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

*Octubre de 2002*

Benvolgut company-a:

Et demanem la teva amable col.laboració per tal que responguis el qüestionari que t'adjuntem. Aquest qüestionari és el principal instrument d'obtenció d'informació sobre les decisions que el mestre i professor d'Educació Física prenen respecte a l'avaluació de l'àrea.

El treball de recerca que estem duent a terme pretén estudiar i aprofundir en el pensament del professor i en conèixer els motius de les diferents decisions que aquest pren respecte a l'avaluació així com la seva justificació i interpretació.

Un cop resolt l'anterior, el nostre treball s'orientarà en la determinació d'una sèrie de pautes i principis que ajudin al professor d'Educació Física a prendre les decisions que comporta resoldre el procés d'avaluació de l'àrea en qualsevol dels cicles i etapes de l'actual sistema educatiu obligatori.

La *confidencialitat* de les dades així com el teu *anonimat* estan garantits en tot moment, és per això que et preguem la màxima *sinceritat i rigor* en les respostes ja que el valor, interès i la utilitat de l'estudi queden condicionats per la veracitat i fidelitat de la informació recollida.

Les preguntes del qüestionari són molt concretes i de resposta breu, en la majoria d'elles només cal marcar amb una "X" la casella que consideris. La seva complimentació no et portarà més de 8-12 minuts.

Una vegada tinguis omplert el qüestionari el pots retornar per correu amb el sobre adjunt el qual ja té posat el segell.

Si al centre sou més professors que els qüestionaris que us envio podeu fer fotocòpies.

Agraint la teva inestimable col.laboració restem a la teva disposició per tal de resoldre qualsevol dubte o altra qüestió. Igualment, i si així ens ho demanes, un cop finalitzada la recerca ens comprometem a enviar-te els seus resultats.

Moltes gràcies.

Dr. Jordi Díaz Lucea

[jdiaz124@pie.xtec](mailto:jdiaz124@pie.xtec)

<http://dewey.uab.es/jdiaz>

## 1. FACTORS PERSONALS, PROFESSIONALS I CONTEXTUALS

### A) PERSONALS

1. Edat: \_\_\_\_\_
2. Sexe: 1 ☐ home      2 ☐ dona
3. Estudis realitzats:  
1 ☐ doctorat    2 ☐ llicenciatura    3 ☐ diplomatura (mestre)    4 ☐ altres: \_\_\_\_\_

### B) PROFESSIONALS

4. Quants anys fa que treballa com a mestre o professor d'Educació Física: \_\_\_\_
5. Situació laboral:  
1 ☐ definitiu      2 ☐ comissió de serveis      3 ☐ interí      4 ☐ substitut  
5 ☐ contractat laboral    6 ☐ altra (indiqui quina): \_\_\_\_\_

### C) CONTEXTUALS

6. Tipus de centre: 1 ☐ públic    2 ☐ privat    3 ☐ privat concertat
7. Ubicació del centre: 1 ☐ urbà    2 ☐ suburbà    3 ☐ rural

## 2. ASPECTES GENERALS DE L'AVALUACIÓ DE L'EDUCACIÓ FÍSICA

### A) CONEIXEMENTS SOBRE AVALUACIÓ

1. Indiqui el grau de coneixement dels conceptes o procediments, segons l'escala següent:
- 1= No el conec / no el comprenc
  - 2= Potser sí el conec parcialment
  - 3= Coneixement / comprensió parcial
  - 4= Coneixement / comprensió bons
  - 5= El puc explicar als meus companys

CONCEPTES / PROCEDIMENTS	Grau de coneixement				
	1	2	3	4	5
1. Conec diferents models d'avaluació de l'Educació Física					
2. Conec les finalitats de l'avaluació de l'Educ. Física escolar					
3. Sé aplicar l'avaluació formativa					
4. Conec els diferents tipus i tècniques d'avaluació en E. Física					
5. Sé aplicar els mecanismes de l'avaluació normativa					
6. Sé aplicar els mecanismes de l'avaluació criterial					
7. Sé confeccionar llistes de control de la conducta motriu					
8. Sé confeccionar escales de classificació					
9. Sé avaluar les conductes perceptiu-motrius					
10. Sé avaluar les habilitats coordinatives					
11. Sé avaluar l'expressió corporal					
12. Sé avaluar la condició física					

13. Sé avaluar el joc					
14. Sé avaluar les habilitats esportives					
15. Sé com posar una qualificació als alumnes					

## B) ASPECTES GENERALS

2. Considero que l'avaluació de l'Educació Física escolar és (marcar una opció):
  - 1 ☐ *la comprovació del nivell d'assoliment dels objectius plantejats prèviament*
  - 2 ☐ *la medició de les capacitats motrius dels alumnes*
  - 3 ☐ *l'apreciació del valor de l'acció didàctica*
  - 4 ☐ *una pèrdua de temps*
3. La procedència de o dels instruments que utilitza per a l'avaluació és:
  - 1 ☐ *de disseny propi*
  - 2 ☐ *tests o bateries de tests estandarditzats*
  - 3 ☐ *d'altres companys*
  - 4 ☐ *de totes en conjunt*
4. Si alhora de dissenyar l'avaluació de les unitats didàctiques li sorgeixen dificultats, indiqui quines són:
  - 1 ☐ *no tinc clars quins són els instruments més adients per a cada situació*
  - 2 ☐ *no sé com dissenyar els instruments d'avaluació*
  - 3 ☐ *tinc dificultats en establir criteris per valorar els resultats dels alumnes*
  - 4 ☐ *individualitzar el procés i atendre la diversitat*
  - 5 ☐ *avaluar certs continguts de l'Educació Física*
  - 6 ☐ *avaluar els conceptes o les actituds*
  - 7 ☐ *altres* (indiqui quines) \_\_\_\_\_
5. Si alhora d'aplicar a classe l'avaluació li sorgeixen dificultats, indiqui quines són:
  - 1 ☐ *el temps que implica dur a terme el procés d'avaluació*
  - 2 ☐ *registrar la informació que s'obté*
  - 3 ☐ *interpretar la informació obtinguda*
  - 4 ☐ *l'excessiu nombre d'alumnes*
  - 5 ☐ *els diferents nivells motrius dels alumnes*
  - 6 ☐ *altres* (indiqui quines) \_\_\_\_\_

## 3. SOBRE L'AVALUACIÓ DE L'EDUCACIÓ FÍSICA: QUÈ FA I COM HO FA?

### A) PER QUÈ AVALUA?

1. Vostè avalua per:
  - 1 ☐ *exigències administratives i del centre*
  - 2 ☐ *perque estic convençut de la necessitat de dur a terme una avaluació*
  - 3 ☐ *altres* (indiqui quines) \_\_\_\_\_



2. Considera que la finalitat de l'avaluació de l'Educació Física escolar és (marcar una opció):
- 1 ☐ posar una nota o qualificació a l'alumnat
  - 2 ☐ determinar si s'han assolit i en quin nivell els objectius plantejats
  - 3 ☐ regular el procés d'ensenyament i aprenentatge
  - 4 ☐ conèixer la situació inicial dels alumnes
  - 5 ☐ observar el procés i els canvis que es produeixen
  - 6 ☐ conèixer el progrés i el rendiment dels alumnes
  - 7 ☐ valorar l'eficàcia de l'ensenyament
  - 8 ☐ altres (indiqui quines) \_\_\_\_\_

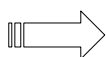
### **B) QUÈ AVALUA?**

3. L'objecte de la meva avaluació és:
- 1 ☐ exclusivament l'alumnat
  - 2 ☐ l'alumnat i altres elements (professor, context, procés, etc.)
4. La meva avaluació contempla l'avaluació del professor:
- 1 ☐ si    2 ☐ no
5. L'avaluació se centra sobre els continguts treballats a classe:
- 1 ☐ si    2 ☐ no    3 ☐ parcialment
6. Acostumo a avaluar els continguts conceptuals?
- 1 ☐ sempre    2 ☐ alguna vegada    3 ☐ mai
- (si els avalua indiqui com ho fa): \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
7. Acostumo a avaluar els continguts actitudinals?
- 1 ☐ sempre    2 ☐ alguna vegada    3 ☐ mai
- (si els avalua indiqui com ho fa): \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

### **C) COM AVALUA?**

8. Per avaluar els seus alumnes d'Educació Física prefereix:
- 1 ☐ sistemes que proporcionin dades numèriques que permetin un tractament estadístic
  - 2 ☐ sistemes que proporcionin informació sobre els progressos dels alumnes i el domini de determinades conductes
  - 3 ☐ altres (indiqui quins) \_\_\_\_\_

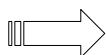
9. En general, quin o quins dels següents instruments utilitza per a l'avaluació de l'Educació Física:
- 1 ☐ *conjunt de tests estandarditzats*
  - 2 ☐ *conjunt de test objectius de disseny propi o d'altres companys*
  - 3 ☐ *instruments d'observació del comportament motriu dels alumnes*
  - 4 ☐ *instruments d'interrogació (exàmens)*
  - 5 ☐ *altres* (indiqui quins) \_\_\_\_\_
10. El meu model d'avaluació esta al voltant de:
- 1 ☐ *la medició de les capacitats físiques de l'alumnat*
  - 2 ☐ *l'observació de les capacitats i habilitats motrius*
  - 3 ☐ *l'assoliment dels objectius plantejats*
  - 4 ☐ *la regulació pedagògica del procés d'ensenyament i aprenentatge*
11. El meu model d'avaluació pretén (marcar una opció):
- 1 ☐ *determinar la posició d'un subjecte respecte a un grup*
  - 2 ☐ *determinar la posició d'un subjecte respecte al domini d'unes conductes*
  - 3 ☐ *comparar el subjecte amb altres*
  - 4 ☐ *comparar el subjecte amb sí mateix*



Si només dona classe a l'ESO passi a la pregunta nº 13  
(Respondre només si dona classes a l'Etapa de Primària)

12. Per avaluar els blocs de continguts de l'Educació Física a Primària utilitzo:

		tests estandarditzats	test de disseny propi plantilles d'observació	altres	no l'avaluo	Indiqui quins instruments fa servir. test de...; bateria de...; llista de control; etc.
<i>Control i Consc. Corporal</i>						
<i>Habilitats Coordinatives</i>						
<i>Capacitats Condicionals</i>	<i>Resistència</i>					
	<i>Força</i>					
	<i>Velocitat</i>					
	<i>Flexibilitat</i>					
<i>Expr. Corporal i Dramatització</i>						
<i>Jocs</i>						



Si només dona classe a l'Etapa de Primària passi a la pregunta nº 14  
(Respondre només si dona classe a l'ESO)

13. Per avaluar els blocs de continguts de l'Educació Física a l'ESO utilitzo:

		tests estandarditzats	test de disseny propi	plantilles d'observació	altres	no l'avaluo	Indiqui quins instruments fa servir. test de...; bateria de...; llista de control; etc.
<b>Habilitats Motrius</b>							
<b>Capacitats Físiques</b>	<i>Resistència</i>						
	<i>Força</i>						
	<i>Velocitat</i>						
	<i>Flexibilitat</i>						
<b>Tèc. Expressió Corporal</b>							
<b>Activitats Físico-esportiv.</b>							

#### D) QUAN AVALUA?

14. Respecte als moments de dur a terme l'avaluació de l'Educació Física acostumo a:

- 1 ☐ realitzar una avaluació inicial, una formativa i una sumativa per cada unitat didàctica o crèdit.
- 2 ☐ realitzar una avaluació inicial i final pel conjunt de les unitats didàctiques i una formativa en el desenvolupament de cada una d'elles
- 3 ☐ només faig avaluació formativa
- 4 ☐ de forma diferent (indiqui com) \_\_\_\_\_

15. Els moments de l'avaluació formativa estan determinats per:

- 1 ☐ períodes de temps iguals (cada setmana, cada 10 dies, al final de trimestre ...)
- 2 ☐ raons pedagògiques de regulació del procés d'ensenyament i aprenentatge
- 3 ☐ l'atzar

16. De les següents qüestions relacionades amb els moments de l'avaluació, indiqui el grau d'importància que vostè els hi otorga en una escala de l'1 al 5 (1= mínim; 5= màxim)

	1	2	3	4	5
1. L'avaluació inicial serveix per conèixer el nivell inicial i les competències de l'alumnat					
2. L'avaluació inicial serveix per orientar els alumnes en el seu aprenentatge					
3. L'avaluació inicial serveix per ajustar la programació que s'ha fet prèviament					
4. L'avaluació formativa serveix per a la regulació pedagògica					
5. L'avaluació formativa serveix per gestionar els errors					
6. L'avaluació formativa serveix per reforçar els èxits					
7. L'avaluació final o sumativa serveix exclusivament per posar una nota o qualificació a l'alumnat					
8. L'avaluació final o sumativa serveix per determinar el nivell assolit per cada alumne					
9. L'avaluació final o sumativa serveix per iniciar un nou procés d'ensenyament-aprenentatge					

#### **E) QUI AVALUA?**

17. Respecte a la participació de l'alumnat en el meu sistema d'avaluació:

- 1 ☐ *en general no participen i assumeixo personalment aquesta responsabilitat*
- 2 ☐ *l'alumnat participa molt poc, es limita a prendre nota*
- 3 ☐ *l'alumnat participa una mica valorant el seu treball*
- 4 ☐ *l'alumnat participa bastant donant un criteri*
- 5 ☐ *l'alumnat participa molt i pot prendre decisions*

#### 4. ALGUNS ASPECTES VINCULATS A L'AVALUACIÓ DE L'EDUCACIÓ FÍSICA: QUÈ ÉS EL QUE FA I QUÈ ÉS EL QUE S'HAURIA DE FER?

1. A continuació presentem un conjunt de qüestions relacionades amb l'avaluació, preguem que valori tant la situació real com la que seria ideal en una escala de l'1 al 5 (1= mínim; 5=màxim) en la graella corresponent.

	REAL					IDEAL				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. El PCC d'Educació Física i les programacions contemplen el sistema i criteris d'avaluació										
2. El nivell d'elaboració de les Programacions Anuals de tots els nivells en el meu Departament és										
3. L'avaluació té en compte els coneixements previs i/o nivell motriu de l'alumnat										
4. En el meu departament tenim consensuats un model i uns criteris d'avaluació de l'Educació Física										
5. L'avaluació té en compte les necessitats individuals de l'alumnat										
6. El disseny de l'avaluació determina els respectius universos de mesura										
7. El disseny de l'avaluació especifica amb claredat els diferents criteris que conformen la línia de tall										
8. La meva programació preveu activitats d'avaluació final o sumativa										
9. Les activitats d'avaluació de la meva programació estan en relació amb els continguts i objectius treballats a classe										
10. La meva programació especifica els instruments i els criteris d'avaluació										
11. Comunico a l'alumnat els objectius que d'ells espero al finalitzar cada unitat didàctica										
12. En el desenvolupament de les unitats didàctiques realitzo activitats per l'avaluació formativa										
13. Reajusto la programació en funció dels resultats de l'avaluació formativa										
14. Utilitzo els resultats de l'avaluació per analitzar què puc millorar de la meva activitat docent										
15. Em reuneixo amb freqüència amb els companys i companyes del Departament per tal d'analitzar el sistema d'avaluació que utilitzem										

*Aquest qüestionari és totalment confidencial i anònim. Les respostes seran utilitzades únicament i exclusivament per a la recerca que estem portant a terme i de la qual han estat degudament informats*

**Moltes gràcies per la teva col.laboració.**



## **TRANSCRIPCIÓ DELS COMENTARIS FETS EN ELS QÜESTIONARIS**





<b>ALTRES DIFICULTATS EN EL DISSENY DE L'AVALUACIÓ</b>	
PRIMÀRIA	SECUNDÀRIA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El grau de progressió d'alumnes amb un nivell inicial alt</li> <li>- Selecció de l'instrument mes adequat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que siguin fàcils d'observar</li> <li>- No te dificultats</li> </ul>

<b>ALTRES DIFICULTATS EN L'APLICACIÓ DE L'AVALUACIÓ</b>	
PRIMÀRIA	SECUNDÀRIA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quan necessites avaluar alguna cosa puntual</li> <li>- Buscar alternatives de joc per a la resta del grup.</li> <li>- Ser objectiu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La recuperació</li> </ul>

<b>ALTRES MOTIUS PELS QUALS AVALUA</b>	
PRIMÀRIA	SECUNDÀRIA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Per veure la progressió en l'aprenentatge XX</li> <li>- Per saber el nivell de l'alumne</li> <li>- Per informar als pares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perquè l'alumne conegui la seva evolució. X</li> <li>- Per veure la progressió en l'aprenentatge X</li> <li>- Per saber el nivell de l'alumne</li> <li>- Per motivar a l'alumne</li> </ul>

<b>ALTRES FINALITATS DE L'AVALUACIÓ</b>	
PRIMÀRIA	SECUNDÀRIA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- valorar l'actuació del professor</li> </ul>	

<b>AVALUACIÓ DELS CONTINGUTS CONCEPTUALS</b>	
PRIMÀRIA	SECUNDÀRIA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Examen teòric escrit XXXXXXXXX</li> <li>- Examen teòric oral XXXXXXXXX</li> <li>- A traves de les classes pràctiques</li> <li>- Amb fitxes teòriques</li> <li>- Llibre de text de l'alumne</li> <li>- Presentació de treballs individuals o en grup. XXX</li> <li>- Coneixement del reglament de cada esport treballat</li> <li>- Fitxes</li> <li>- Verbalitzant situacions treballades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Examen teòric escrit XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX</li> <li>- Examen teòric oral XXXXX</li> <li>- Llibre de text de l'alumne XXXX</li> <li>- Presentació de treballs. XXXXXXXXX</li> <li>- Diaris de classe</li> <li>- Exposicions en grups</li> <li>- Fitxes X</li> </ul>

<b>AVALUACIÓ DELS CONTINGUTS ACTITUDINALS</b>	
PRIMÀRIA	SECUNDÀRIA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mitjançant l'observació XXXXXXXXXXXXXX</li> <li>- Passant uns tests X</li> <li>- Comprovació d'ítems com hàbits, higiene, disciplina, vestiments, col·laboració, responsabilitat, etc. XXXXXXX</li> <li>- Amb una graella-full de seguiment. XXXX</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comportament dia a dia XXXX</li> <li>- Registre de comportaments. XXX</li> <li>- Comprovació d'ítems com hàbits, higiene, disciplina, vestiments, col·laboració, responsabilitat, etc. XXXXXXXX</li> <li>- Full d'observació</li> <li>- Registre anecdòtic</li> </ul>

<b>ALTRES SISTEMES D'AVALUACIÓ DELS ALUMNES</b>	
PRIMÀRIA	SECUNDÀRIA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dades numèriques i sistemes d'informació.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dades numèriques i sistemes d'informació. X</li> </ul>

<b>ALTRES INSTRUMENTS UTILITZATS PER AVALUAR L'EDUCACIÓ FÍSICA</b>	
PRIMÀRIA	SECUNDÀRIA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observació continuada</li> <li>- Combinació de tots els instruments</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaluació diària de cada sessió</li> <li>- Combinació de tots els instruments</li> <li>- Treballs</li> </ul>

<b>AVALUACIÓ DELS BLOCS DE CONTINGUTS DE PRIMÀRIA</b>		
<i>Control i Consciència Corporal</i>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- llista de control XXXXXXXX</li> <li>- Observació XX</li> <li>- Qüestionari oral</li> <li>- Fitxes</li> <li>- Circuits X</li> </ul>
<i>Habilitats Coordinatives</i>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observació i control individual per un llistat d'ítems XX</li> <li>- llista de control XXXX</li> <li>- Circuits X</li> </ul>
<i>Capacitats Condicionals</i>	<i>Resistència</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observació XX</li> <li>- Bateria Eurofit XX</li> <li>- Test de Cooper</li> <li>- Course Navette</li> <li>- llista de control XXX</li> <li>- Carrera continua</li> <li>- Circuits X</li> </ul>
	<i>Força</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observació</li> <li>- Bateria Eurofit XXX</li> <li>- llista de control XX</li> <li>- Abdominals en 60'</li> <li>- Detente vertical</li> <li>- Circuits X</li> </ul>

	<i>Velocitat</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observació</li> <li>- Bateria Eurofit XX</li> <li>- Tests de velocitat</li> <li>- Llista de control XXX</li> <li>- Circuits X</li> </ul>
	<i>Flexibilitat</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observació</li> <li>- Bateria Eurofit XX</li> <li>- Observació</li> <li>- Llista de control XXX</li> <li>- Circuits X</li> </ul>
<i>Expr. Corporal i Dramatització</i>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Titelles i teatre</li> <li>- Llista de control XXXXX</li> <li>- Observació XXXXX</li> </ul>
<i>Jocs</i>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Creativitat i innovació</li> <li>- Llista de control XXXXX</li> <li>- Observació XXXX</li> </ul>

<b>AVALUACIÓ DELS BLOCS DE CONTINGUTS DE SECUNDÀRIA</b>		
<i>Habilitats Motrius</i>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fulls d'observació. XX</li> <li>- Test d'habilitat motriu</li> <li>- Llista de control</li> <li>- Proves</li> <li>- Circuit d'elements tècnics X</li> </ul>
<i>Capacitats Condicionals</i>	<i>Resistència</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bateria Eurofit XXX</li> <li>- Tests de resistència</li> <li>- Proves atlètiques</li> <li>- Test de Cooper XXXXXX</li> <li>- Course Navette XXXX</li> </ul>
	<i>Força</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bateria Eurofit XXXX</li> <li>- Tests de força</li> <li>- Examen teòric-pràctic</li> <li>- Llançament pilota medicinal XXXX</li> <li>- Salt horitzontal XXXXX</li> <li>- Salt vertical XX</li> <li>- Flexions abdominals XXXX</li> <li>- Circuit de força-resistència</li> </ul>
	<i>Velocitat</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bateria Eurofit XXXXXXXX</li> <li>- Tests de velocitatXXX</li> </ul>
	<i>Flexibilitat</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bateria Eurofit XXXX</li> <li>- Tests de flexibilitat</li> <li>- Flexió tronc endavant X</li> <li>- Preguntes orals.</li> </ul>
<i>Tec. Expressió Corporal</i>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observació X</li> <li>- Representacions</li> <li>- Proves d'execució</li> <li>- Llista de control</li> <li>- Exercicis amb musica</li> </ul>
<i>Act. Físico-esportives</i>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proves d'execució XXXXX</li> <li>- Proves sobre elements tècnics dels esports X</li> <li>- Tests</li> <li>- Llista de control</li> <li>- Observació X</li> </ul>

<b>ALTRES MOMENTS DE DUR A TERME L' AVALUACIÓ</b>	
PRIMÀRIA	SECUNDÀRIA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprovant allò que esperava de cada nen i el seu resultat</li> <li>- Tan sols avaluació inicial i formativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tan sols avaluació formativa</li> </ul>